ISSN-1302-5600

MİLLÎ EĞİTİM

Yaz Summer **2018** • **Yıl** Year **47** • **Sayı** Number **219**

Üç Ayda Bir Yayımlanır. Hakemli Bir Dergidir.
Published Quarterly. A Refereed Journal.

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi *Prof. Dr. Ziya SELÇUK*
The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education *Millî Eğitim Bakanı*
Minister of National Education

Yayın Yönetmeni *Salih AYHAN*
General Director *Destek Hizmetleri Genel Müdürü*
General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü *Hüseyin Burak FETTAHOĞLU*
Chief Editor *Ders Kitapları ve Yayımlar Dairesi Başkanı*
Head of Textbooks and Publications Department

Yayın Kurulu *Prof. Dr. Mustafa SAFRAN Gazi Üniversitesi*
Editorial Board *Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi*
Prof. Dr. Mehmet Öcal OĞUZ Ankara Hacıbayram Üniversitesi
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL Gazi Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Turğay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi
Dr. Muammer YILDIZ Millî Eğitim Bakanlığı

Yayın Koordinatörü *Hakkı USLU*
Publications Coordinator

Editör *Arif BÜK*
Editor

Ön İnceleme Komisyonu *Hakkı USLU*
Pre-evalution Board *Arif BÜK*
Çetin ELMAS

İngilizce Danışmanı *Nurcan ŞEN*
English Adviser

Dizgi *Pınar BALKIŞ*
Typesetting-Composition

Kapak Tasarım *Ekrem ACAR*
Cover Design

Adres *Millî Eğitim Bakanlığı*
Address *Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle / ANKARA*
e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: 0.312 413 19 17 - 413 19 13

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları *6875*
Publications of Ministry of National Education
Süreli Yayınlar Dizisi *334*
Periodicals Series

24/09/2018 tarih ve 17266783 sayılı Makam Oluru ile 800 adet basılmıştır.
The journal was printed as 800 pieces according to the authority approval of Ministery of National Education with the date of 24/09/2018 and the number of 17266783.

Bu Sayının Hakemleri
Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU
Prof. Dr. Belgin AYDIN
Prof. Dr. Bekir BULUÇ
Prof. Dr. Dursun Ali AKBULUT
Prof. Dr. Ercan YILMAZ
Prof. Dr. Fulya ŞAHİN
Prof. Dr. İsmail İPEK
Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Prof. Dr. Mustafa ARSLAN
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN
Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN
Doç. Dr. Kazım ÇELİK
Dr. Öğretim Üyesi Bahadır KILCAN
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim SARI
Dr. Öğretim Üyesi Tarık SOYDAN
Dr. Öğretim Üyesi Yurdagül GÜNAL

Millî Eğitim dergisi **TÜBİTAK ULAKBİM** *Türkçe veri tabanı ile Uluslararası* **SCOPUS***'da,* **UDL-EDGE (i-Focus, i-journals, i-future)***'da indekslenmektedir.*

Abonelik Şartları
Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL dir.
Abonelik için yıllık abone bedelinin **Döner Sermaye Müdürlüğü** *adına* **Ziraat Bankası**
TR 60 0001 0025 3305 4952 1351 29 *nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.*

Baskı-Dağıtım
MEB Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler
Table of Contents

Türk İlköğretim Okulları İngilizce Programındaki Hedef ve Yöntemlerin Değerlendirmesi
Evaluating Goals and Methodologies In The Turkish Primary School Elt Curriculum
Ahmet ACAR •**5**

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (Se-Index) Türkçeye Uyarlanması
Adaptation Of The Perceived School Effectiveness Index (Se-Index) To Turkish
İsa YILDIRIM - Şükrü ADA •**19**

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında (2005 ve 2017) Sözlü Tarih
Oral History In Social Studies Teaching Programs (2005 and 2017)
İlker DERE •**33**

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin ve Deneyimlerinin İncelenmesi
Examination Of The Viewpoints and Experiences Of Social Studies Teachers Related To The Implementation Of Inclusion
Gülnur İLK - Mehmet AÇIKALIN •**57**

İlkokul Öğrencilerinin Sözlü Tarihe Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Investigation Of The Attidues Of Primary School Students Towards Oral History In Terms Of Various Variabilities
Halil İbrahim SAĞLAM - Sinem SAYIMLI •**89**

Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi
An Investigation Of The Burnout Levels and Problem Solving Skills Of Psychological Counsellors
Yalçın ÇINAR - Mehmet GÜVEN •**105**

Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması
Teachers' Views On Teacher Performance Assessment: A Mixed Method Research
Necdet KONAN - Salih YILMAZ •**137**

Fotoğraflarla Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Tarihsel Zaman Algısı
Historical Time Perception Of The Seventh Grade Students By Photographs
Özgür AKTAŞ - Şeyda MARANCI •**161**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri •177
Publication Principles Of The Journal Of National Education

TÜRK İLKÖĞRETİM OKULLARI İNGİLİZCE PROGRAMINDAKİ HEDEF VE YÖNTEMLERİN DEĞERLENDİRMESİ

Ahmet ACAR*

Öz: Bu makale Türk ilköğretim okulları İngilizce müfredatındaki hedef ve yöntemleri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Türkiye'de uygulanmış çeşitli İngilizce müfredatları incelenmiş ve 2013 İngilizce müfredatında benimsenen hedefler ve yöntemler değerlendirilmiştir. Bu amaçla bir likert tipi anket hazırlanmış ve Türkiye İzmir ilindeki orta öğretim kademesinde (8. sınıf) 1130 öğrenciye uygulanmıştır. Bu çalışma 2013 İngilizce programının birçok ilkesinin öğrencilerin İngilizce öğrenme tercihleriyle uyuşmazlık içinde olduğunu göstermektedir. Programın benimsediği yöntem ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme tipi arasındaki en önemli çelişki programın açık dilbilgisi öğretimine, çeviri ve ezbere izin vermeyişi ile öğrencilerin bu tür etkinliklere katılma isteklerinin olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce müfredatı, hedefler, İngilizce öğretimi, iletişimsel yaklaşım

* Dr. Öğretim Üyesi.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, ahmet.acar@deu.edu.tr, ORCİD NO: 0000 0001 8940 4359, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 03.01.2018 – 23.05.2018.

EVALUATING GOALS AND METHODOLOGIES IN THE TURKISH PRIMARY SCHOOL ELT CURRICULUM

Ahmet ACAR*

Abstract:

This paper aims to evaluate the goals and methodologies in the Turkish primary school ELT curriculum. The various ELT curriculums implemented in Turkey have been examined and the goals and methodologies adopted in the 2013 ELT curriculum are evaluated. For this purpose, a likert type questionnaire was constructed and administered to 1130 students in the second cycle (grade 8.) of public primary schools in İzmir, Turkey. The study indicates that many of the principles of the 2013 ELT curriculum are in confict with the students' preferences in learning English. The most significant conflict between the method of the curriculum and the students' preferred type of learning is the fact that while the curriculum does not allow for explicit grammar teaching, translation and memorization, the students would be like to be involved in such activities.

Keywords: ELT curriculum, goals, ELT methodology, communicative approach

Introduction

Turkish ELT curriculum development has been deeply affected by the communicative approach. Thus the elements of native speakerism, the use of authentic materials, drama and role play activities along with task based activities, the need for developing communicative competence in students are often mentioned and adopted in Turkish ELT curriculum development. Syllabus design, on the other hand, is dominated by the use of functions, tasks and contexts of language use. With the rise of English as an international language pedagogy, the notion of native speaker model and the adoption of a single universal methodology for all contexts are severely challenged. Instead bilingualism, bilingual or multilingual competence as models and methodologies appropriate to local culture of learning are advocated (Acar, 2007, 2010; Alptekin, 2002;

* Dr., Instructor; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Foreign Languages, English Language Teaching Section, İzmir.

Cook, 1999; Nunn, 2005, 2007, 2011, McKay 2002). This paper questions the 2013 ELT curriculum of Turkey in the light of the data gathered by the students. As a result the paper is expected to shed light on the effectiveness of CLT oriented curriculum development.

An overview of Turkish primary school ELT curriculums

1997 primary school and 1991 secondary school ELT curriculums in Turkey claim to have adopted a learner centered curriculum development. 1991 Turkish ELT curriculum explicitly states that "while this curriculum is developed, a learner centered approach is taken as a basis" (p.6). ELT Listening and speaking skills are emphasized over reading and writing. Course content is to be presented in a meaningful context and it is claimed that "the use of language is as important as the usage" (p.7), a claim commonly made in the communicative approach. Moreover in this curriculum model, the students' errors are tolerated as in the communicative approach. In large classes, group work activity is suggested. The students are expected to use English in daily communication. While the features of the communicative approach are adopted in these curriculums, surprisingly it is stated that an eclectic approach is adopted as methodology. 1991 Turkish ELT curriculum claims that " as to the method, basically an eclectic approach should be preferred" (p.7). The syllabus, on the other hand, is organized around grammar, function and vocabulary. The 1991 curriculum states that "in the 'curriculum content' section, different functions, notions (vocabulary) and structures at the level of secondary school (1., 2. and 3. grades) are itemized as a list" (in "report" section). Thus a mixed syllabus is adopted.

The 2006 Turkish primary school ELT curriculum also emphasizes the communicative aspect of English. Functions and notions are focused on. The use of mother tongue is avoided except in cases when the teacher faces a serious communication problem. Pair work and group work activities, simulation and dramatization, games, songs, puzzles are promoted and learner autonomy is encouraged. In this curriculum also it is claimed that learner centered and process oriented approaches to curriculum design is being adopted. The syllabus is built around "structures, functions, situations, topics, skills, tasks" (p.23) , which indicates that a mixed syllabus is being used.

2013 Turkish primary school ELT curriculum clearly emphasizes the need for developing communicative competence by also citing Hymes (1972). It is also stated that the principles of the Common European Framework of Reference for Languages are closely followed in the curriculum and that the curriculum emphasizes language use in an authentic communicative environment. Authentic materials, drama and role play activites are suggested, which focuses the communicative aspect of language. Although the name of the communicative approach is clearly stated and its principles are closely followed in the curriculum, surprisingly eclectic approach is said to be adopted drawing also on an action oriented approach. 2013 ELT curriculum of Turkey, on the

other hand, takes basically the native sepakers as a point of reference. Any curriculum model adopting the notion of communicative competence (as developed by Hymes (1972) and Canale (1983)) and of authentic materials is somewhat native speaker oriented. With regard to authenticity, Harmer (1983), for example, argues that "authentic texts (either written or spoken) are those which are designed for native speakers: they are real texts designed not for language students, but for the speakers of the language in question" (p. 146).

Canale (1983) in his criticism of knowledge oriented approaches to language teaching focuses on the importance of authenticity as he argues that

but such approaches do not seem to be sufficient for preparing learners to use the language well in authentic situations: they fail to provide learners with the opportunities and experience in handling authentic communicative situations in the second language, and thus fail to help learners to master the necessary skills in using the knowledge (p.15)

Kramsh and Sullivan (1996) state that

The once uncontroversial notion of 'authenticity' in language teaching (see, for example Widdowson 1979, Breen 1985a) has become problematic. Within a communicative pedagogy it seemed natural to use dialogues and texts that were 'authentic', i.e. spoken or written by native speakers for native speakers to communicate real-life messages for real-life purposes according to the socially sanctioned conventions of real-life language use. (p.199)

According to Canale (1983), the students must also meet the expectations of the native speakers in terms of actual communicative English use as he argues:

It is particularly important to base a communicative approach at least in part on the varieties that the learner is most likely to be in contact with in genuine communicative situations, and on the minumum levels of competence that various groups of native speakers (such as age groups, occupational groups) expect of the learner in such situations and that the majority of learners may be expected to attain. (p. 18).

Apltekin (2002) criticises such an orientation as put forward by Canale (1983) as follows:

This article questions the validity of the pedagogic model based on the native speaker-based notion of communicative competence. With its standardized native speaker norms, the model is found to be utopian, unrealistic, and constraining in relation to English as an International Language (EIL). It is utopian not only because native speakership is a linguistic myth, but also because it portrays a monolithic perception of the native speaker's language and culture, by referring chiefly to mainstream ways of thinking and behaving. (p 57)

Thus 2013 ELT curriculum's focus on "the need for developing communicative competence in English" (p. II) as well as its focus on the necessity of the use of authentic materials makes a constant reference to the adoption of the native speaker model in the curriculum. Alptekin (2002) goes on to argue that

The communicative approach considers target language-based learning as communicative competence to be essential in order for foreign language enculturation learners to participate fully in the target language culture. As such, the target language culture and its inhabitants, the native speakers, are elements crucial to the success of the teaching model. Learners are not only expected to acquire accurate forms of the target language, but also to learn how to use these forms in given social situations in the target language setting to convey appropriate, coherent, and strategically effective meanings for the native speaker. (p 58)

Indeed, as an aim adopted in the 2013 Turkish ELT curriculum, it is stated that "students listen and speak just as they would in a target language community / öğrenciler gerçek yaşamda o dili konuşan ülkelerdeki insanlar gibi dinleme ve konuşma eylemlerinde bulunurlar" (p. VII, VIII).

The criticism of adopting such a native speaker oriented model of curriculum development will be examined in detail in the following section.

Native English speaker or bilingual English speaker as a goal in curriculum development

While the native speaker concept is widely used as a model against which the students' English proficiencies are measured, the concept itself is also widely discussed since it is difficult to define who is a native speaker as if also there is such a monolithic entity of a native speaker group who speak English in the same way.

According to Bloomfield (1933), 'the first language a human being learns to speak is his *native language*; he is a *native speaker* of this language' (p.43). Stern (1983) argues that native speakers have "a) a subconscious knowledge of rules, social settings, b) an intuitive grasp of meanings, c) the ability to communicate within social settings, d) a range of language skills, and e) creativity of language use" (in Cook, 1999, 186). While most of these characteristics are debatable, Cook (1999) argues that the indisputable element in the definition of native speaker is that a person is a native speaker of the language they learnt first. Someone who did not learn a language in childhood cannot be a native speaker of the language. Later learned languages can never be native languages, by definition (p. 187).

If one of the essential characteristics of English as an international language is that English is denationalized (McKay, 2002) and since English in today's world is largely used among bilingual speakers, the students don't need to achieve native speaker proficiency. Cook (1999) argues that "because L2 users differ from monoligual native spe-

akers in their knowledge of their L2s and L1s and in some their cognitive processes, they should be considered as speakers in their own right, not as approximations to monolingual native speakers" (p.185). Thus as an alternative to native speaker models which have been used as models of correctness for the students in the classroom, many models of bilingual or multilingual competence have been proposed (Acar, 2007, 2010; Alptekin, 2002; Nunn, 2005, 2007, 2011). Such bilingual or multilingual models of competence take as their point of departure the idea that comparing a bilingual English speaker (usually referred to as a non native speaker of English) with a native speaker would not in itself be a fair comparison since the former learns English in the expanding circle mostly in adulthood and with a limited language exposure but the latter learns English in early childhood with a massive amount of input. Thus comparing a bilingual English speaker with a native speaker would be like comparing a bird with a cat, a quite irrelevant and unfair equation. Cook (1999) also suggests that "L2 users should be viewed as multicompetent language users rather than as deficient native speakers…"(p. 185).

CLT or EIL as appropriate methodology in Asian Contexts

The communicative approach adopts Hymes' theory of communicative competence as a goal in English, a term later refined by Canale (1983). Contrary to grammar oriented approaches like the audio-lingual method, it focuses on the rules of use (the appropriate use of language in appropriate situations) rather than the rules of usage (the rules of grammar). The students' ability to use English appropriately for the native speakers is the primary target of the communicative approach. Thus native speakers are the ideal models for the students (Alptekin 2002; McKay 2002; Nunn 2005).

Richards and Rodgers (2001) list the characteristics of the communicative approach as follows:

1.Language is a system for the expression of meaning.

2. The primary function of language is to allow interaction and communication.

3.The structure of language reflects its functional and communicative uses.

4.The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse. (P. 161)

"Western notion of the 'teacher-as-facilitator' as being an ideal teacher/student relationship" (Ellis, 1996, p. 216), "English-only approach to presentation and practice that is such a prominent feature of the British EFL tradition" (Swan, 1985b, p. 85), learners as active participants in language learning thus a learner centered methodology as the ideal way of learning for the students, the use of authentic materials (Kramsh

and Sullivan, 1996), native speakers as the ideal models for the students (Alptekin 2002, Nunn, 2005, 2007, 2011, McKay 2002), native speaker culture as the only culture to be taught are among features which make the communicative approach a western methodogy.

McKay (2002), however, criticises the validity of the assumptions of CLT and puts forward a set of assumptions characterized as English as an international language pedagogy. According to this new approach, a theory of EIL teaching must recognize the different uses of English in multilingual societies. Many bilingual users of English do not need to acquire native like competence and EIL should be taught in a way that respects the local culture of learning.

McKay (2002) further argues that

The prevalent assumption that CLT is the best method for the teaching of EIL has several negative effects. It often requires students to become involved in language activities that challenge their notion of appropriate language behaviour in a classroom. Its emphasis on an English-only approach can undermine the productive use of the mother tongue in the learning of English, which is particularly problematic in an era in which English is being learned primarily in bilingual classrooms…Clearly in the teaching of EIL, local educators should have control over how English is taught, implemeting a methodology that is appropriate to the local context rather than looking to Inner Circle countries for models (p.118, 119).

In this respect English as an international language pedagogy allows for variation in the use of English by bilingual English speakers, adopts bilingual or multilingual models of competence (Acar, 2007, 2010; Alptekin, 2002; Nunn, 2005, 2007, 2011), as a goal and advocates a methodology that respects the students' local culture of learning.

Research Methods

To determine whether the curriculum goals and methodologies meet the expectations of the students regarding their language learning purpose, the activities they would like to carry out, the use of the mother tounge, the treatment of errors etc., a likert type questionnaire which consists of a five point scale (strongly disagree, disagree, partly agree, agree, strongly agree) was prepared and administered to 1130 students in the second cycle (grade 8) of public secondary schools in İzmir, Turkey. Eighteen different primary schools and 1130 eight grade students from these schools were chosen randomly from six different districts in İzmir. These are Karşıyaka, Karabağlar, Konak, Gaziemir, Bornova and Buca. The questionnaire had been piloted by 180 students before being applied to 1130 students. The reliability factor was found to be 0.737 as a result of carrying out reliability analysis. The original questionnaire was prepared in English but it was translated into Turkish for the students to understand the items well. The statistical analyses were carried out using the SPSS 16 software program.

Data Analysis and Results

Students' aim in learning English

The first item of the questionnaire examined the students' aim in learning English.

Table 1 Students' aim in learning English

Items	strongly disagree %	disagree %	partly agree %	agree %	strongly agree %
I learn English to find a good job in the future.	5,2	3,7	24,5	28,6	38,0
I learn English because it is a compulsory school subject.	27,1	28,8	18,3	14,2	11,6
I want to learn English because it will help me use the internet (searching information in English, writing emails in English etc.).	9,5	12,0	29,9	25,1	23,5
I want to learn English for daily communication.	6,5	11,5	21,3	27,3	33,4
I learn English because of family pressure.	69,0	19,5	4,7	2,8	4,0
I want to learn English because Turkey will join the EU.	26,5	25,7	22,7	15,0	10,3

As seen from Table 1, the students' most popular reason for learning English is to find a good job in the future. Their second most popular reason is learning English for daily communication and their third reason is learning English so that it will help them use the internet. Since the goal of the students is to find a good job by taking the advantage of knowing English, it is important to note here that in Turkey finding a job mostly requires passing of a state governed exam called YDS, which is based on reading and grammar rather than listening, speaking and writing. According to this result, it can be said that in their future careers, the students will taje YDS as long as

they learn English to find a good job in Turkey. The 2013 ELT curriculum in Turkey, however, specifies speaking and listening as the primary skills; reading and writing as secondary skills as can be seen from CEFR chart (p V). It is also stated in the curriculum that the main goal of the 2013 ELT curriculum is to develop Hymes' model of communicative competence in order for the students to use English appropriately in appropriate situations in daily life, though English has no place in the everyday communication of the Turkish people. The students' desire to learn English for daily communication, on the other hand, may indicate that they think knowing English means speaking it for daily communication.

The 2013 ELT curriculum of Turkey is based on the principles of The Common European Framework of Reference for Languages, the official language curriculum of the EU "to maintain international standards for learning" (p. II) and for the students to "communicate effectively on an international level" (p. II). While the curriculum developers in Turkey have a motivation to adopt EU language standards for the students to be able to communicate with EU citizens in international context, table 1 indicates that most of the students disagree with the item "I want to learn English because Turkey will join the EU."

The students' beliefs about the methodological issues

Table 3 shows that the students prefer to be involved in activities (practice) and that they also need instruction (presenting language). It may indicate that the students would like both teacher instruction, that is, presentation of language items on the board, as well as language practice activities.

Table 3 Student centered or teacher centered class

	Items	strongly disagree	disagree	partly agree	agree	strongly agree
3	I would like my teacher to spare a lot of class time for activities.	6,6	11,9	30,4	26,1	24,9
4	I would like my teacher to spare a lot of class time for instruction.	9,5	16,3	34,2	23,5	16,5

As to which type of activities the students would prefer, Table 4 shows that most of the students would like pair work and group work activities as well as grammar based activities. Most of the students, however, would not like to be involved in individual activities in the classroom.

Table 4 Students' preference for different types of activities

	Item	strongly disagree	disagree	partly agree	agree	strongly agree
5	I like to do the activities by myself, not in pairs or groups.	25,8	29,5	21,9	10,9	11,9
6	I like to be involved in pair work and group work activities.	7,0	6,6	17,0	30,7	38,7
7	I like to be involved in grammar based activities.	5,8	5,2	24,2	32,1	32,7

The students' preference for teaching grammar is also an important issue. The 2013 Turkish ELT curriculum does not give any place to grammar items in the syllabus. Rather it claims that "the communicative approach entails use of the target language not only as an object of study, but as a means of interacting with others; the focus is not necessarily on grammatical structures and linguistic functions, but on authentic use of the language in an interactive context in order to generate real meaning (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards, 2006)" (2013 ELT curriculum, p. III).

Table 7 shows that the students mostly prefer their teachers to explain the grammatical rules on the board, that is, they prefer a deductive way of teaching grammar. The principle of not focusing on teaching grammar adopted in the 2013 ELT curriculum and the students' preference of learning grammar explicitly are in conflict with each other.

Table 7 The students' view on deductive grammar teaching

	Item	strongly disagree	disagree	partly agree	agree	strongly agree
11	I like my teacher to explain gram matical rules on the board.	3,9	2,1	9,4	27,3	57,3

It is also interesting to show that Turkish learners of English prefer learning English by translation and learning English words by memorization as Table 9 indicates. Such a preference by the students is also in conflict with the principles of the 2013 ELT curriculum, where there is no place for translation and memorization. Although the use of the students' mother tongue is allowed for giving complex instructions or explaining difficult concepts, the use of translation and memorization is never mentioned. Moreover the curriculum argues that it draws "on an action-oriented approach in order to allow learners to experience English as a means of communication, rather than focusing on the language as a topic of study" (2013 ELT curriculum, p. 2).

Table 9 The students' attitudes towards learning English through translation and memorization

	Item	strongly disagree	disagree	partly agree	agree	strongly agree
13	I like to learn English by translation (by translating English words and sentences into Turkish).	5,0	4,8	15,3	27,6	47,3
14	I like to learn new words by memorization.	5,8	6,5	20,7	28,0	38,8

As to the use of the mother tongue in the class, the students prefer the teacher to explain the language points in Turkish and they are against the use of only English by the teacher. While the 2013 ELT curriculum states that "communication is carried out in English as much as possible" (p. VII) it also gives place to the use of the mother tongue by stating that "L1 usage is not prohibited or discouraged, but it should be employed only as necessary (i.e., for giving complex instructions or explaining difficult concepts"(p. VII). The point, however, is that while the 2013 ELT curriculum allows for the use of the mother tongue only when necessary, the students want the teacher to explain the language points in Turkish all the time.

Table 5 The students' attitudes towards the use of the mother tongue in class

	Item	strongly disagree	disagree	partly agree	agree	strongly agree
8	I like my teacher to explain the language points in Turkish.	6,4	4,0	17,5	24,3	47,8
9	I like my teacher to speak only English in class.	32,8	25,7	24,7	6,9	9,9

Another conflict between the preference of the students and the ELT curriculum of Turkey is in the treatment of the students' errors by the teacher. Table 8 indicates that the students like their teacher to correct their mistakes immediately while the curriculum states "do not correct students' errors on the spot. Note down the language issues that cause confusion, and then practice them as much as possible." (p. IX).

Table 8 The students' attitudes towards the teacher's treatment of student errors

	Item	strongly disagree	disagree	partly agree	agree	strongly agree
12	I like my teacher to correct my mistake immediately when I make a mistake.	4,3	4,2	13,5	29,0	49,0

Conclusion

This study indicates that 2013 Turkish ELT curriculum is not developed by taking the ideas of the students and thus many of the principles of the 2013 ELT curriculum are in confict with the students' preferences in learning English. It also shows that the principles of CLT adopted in the curriculum are also in conflict with the students' preferences. EIL with its assumption that the best method is the one which respects the students' culture of learning English (McKay 2002) seems to be more appropriate since it gives voice to the students in curriculum development. In Turkey the students want to learn English mainly to find a good job in the future. The 2013 ELT curriculum based on the aim and principles of the Common European Framework of Reference for Lan-

guages, on the other hand, aims to enable the students to use English appropriately in appropriate situations in their daily lives though English is rarely used in the daily lives of the people. From the data it is also seen that Turkish learners of English do not learn English because Turkey will join the EU in the future. The most significant conflict between the method of the curriculum and the students' preferred type of learning lies in the focus on grammar, translation and memorization. The 2013 curriculum with its communicative orientation states that

The communicative approach entails use of the target language not only as an object of study, but as a means of interacting with others; the focus is not necessarily on grammatical structures and linguistic functions, but on authentic use of the language in an interactive context in order to generate real meaning (2013 ELT curriculum, p.III).

The students, on the other hand, display an interest in the explicit learning of grammar, the use of translation and memorization.

Since the 2013 ELT curricula in Turkey are prepared without taking the views of the students into account, it is not surprising to see such conflicts. Future curriculum development processes should identify learners' beliefs and thus mismatches should be dealt with.

References

ACAR, Ahmet (2007). "Standards and competence in English as an international language pedagogy", Journal of English as an International language, 2007, Vol.2, pp. 65-81.

ACAR, Ahmet (2010). "On EIL Competence", Journal of English as an International Language, Vol.5, pp.11-26.

ALPTEKİN, Cem (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT", ELT Journal, Vol.56(1), pp.57-64.

BLOOMFIELD, Leonard (1933). Language, Holt, Rineheart, & Winston, New York.

COOK, Vivian (1999). "Going beyond the native speaker in language teaching", TESOL Quarterly, Vol.33, pp.185-209.

CANALE, Michael (1983). "From communicative competence to communicative language pedagogy" in J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. London: Longman.

ELLIS, Greg (1996). "How culturally appropriate is the communicative approach". ELT Journal, Vol. 50(3), pp. 213-218.

HARMER, Jeremy (1983). The practice of English language teaching, London, Longman.

HYMES, Dell (1972). "On Communicative Competence" in Pride, J. B. And J. Holmes (eds): Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin: 269-93.

KRAMSCH, Claire & SULLIVAN, Patricia (1996). "Appropriate pedagogy", ELT Journal, Vol 50/3 July, pp. 199-212.

MCKAY, Sandra Lee (2002). Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches, Oxford University Press, Oxford.

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (1991). Ortaöğretim İngilizce dersi (ortaokullar 1,2, ve 3. Sınıflar) öğretim programı [English language curriculum for primary education (grades 4,5,6,7 and 8)]. *Milli Eğitim Bakanliği Tebliğler Dergisi*, pp. 1-32, [MEB official journal].

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (1997). *İlköğretim İngilizce dersi (4. ve 5. Sınıflar) öğretim programı* [English language curriculum for primary education (grades 4,5,6,7 and 8)]. *Milli Eğitim Bakanliği Tebliğler Dergisi*, pp. 1-57, [MEB official journal].

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (2006). *İlköğretim İngilizce dersi (*4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı [English language curriculum for primary education (grades 4,5,6,7 and 8)]. *Milli Eğitim Bakanliği Tebliğler Dergisi*, pp.1-244, No. 14. [MEB official journal].

Milli Eğitim Bakanlığı ¸ (MEB) [Turkish Ministry of National Education]. (2013). *İlköğretim İngilizce dersi (*4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı [English language curriculum for primary education (grades 4,5,6,7 and 8)]. Retrived October, 2014, from: http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=214

NUNN, Roger (2005). "Competence and teaching English as an international language", Asian EFL Journal, Vol. 7/3, pp.61-74.

NUNN, Roger (2007). "Redifining communicative competence for international and local communities", The Journal of English as an international language, Vol. 2(2), pp.7-49.

NUNN, Roger (2011). "From Defining to Developing Competence in EIL and Intercultural Communication." Journal of English as an International Language, Vol.6/1, pp.21-46.

RICHARDS, Jacks & RODGERS, Theodore (2001). Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, Cambridge.

SWAN, Michael (1985b). "A Critical look at the communicative approach", ELT Journal, Vol, 39(2), pp.76-87.

ALGILANAN OKUL ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ'NİN (SE-INDEX) TÜRKÇEYE UYARLANMASI*

İsa YILDIRIM**
Şükrü ADA***

Öz: Bu çalışmada Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (SE-İNDEX) Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Sekiz maddeden oluşan ölçek Türkçeye çevrilerek ön uygulama ve deneme uygulamasına tabi tutulmuştur. Deneme uygulamasında beklenilen kriterleri karşılayan ölçek sonraki aşamada Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan 516 öğretmenden oluşan bir çalışma grubuna uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına devam edilmiştir. Ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerini bulmak amacıyla yapılan madde ölçek puanı korelasyonu analizi sonucunda maddelerin tamamının korelasyon katsayıları pozitif ve anlamlı , % 27'lik alt üst grup ortalamaları farkı madde analizinde tüm maddelerin alt üst grup ortalamaları farkı $p<0.01$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucun da ölçeğin varyansın % 52.44'ünü açıklayan tek bileşenli bir yapıdan oluştuğu görülmüştür. Ölçekteki maddelerin yük değerleri .629 ile .772 aralığında sıralanmış, bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. Ölçeğin dil eşderğerlik katsayısı 0.708, test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.84, Crobahc's Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,86 olarak bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Etkili Okul, SE-İNDEX, Okul Etkililiği, Örgütsel Etkililik

* Bu çalışma yayımlanmamış doktora tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

** Dr. Öğretim Üyesi; Atatürk Üniversitesi K.K.E.Fakültesi, isayildirim@outlook.com, ORCİD NO: 0000-0003-0365-3480, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 22.05.2017 – 27.12.2017.

*** Doç. Dr.; Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sukruada@atauni.edu.tr, ORCİD NO: 0000-0003-3329-9494.

ADAPTATION OF THE PERCEIVED SCHOOL EFFECTIVENESS INDEX (SE-INDEX) TO TURKISH*

İsa YILDIRIM**
Şükrü ADA***

Abstract:

In this study, it was aimed to adapt the Perceived School Effectiveness Index (SE-INDEX) to Turkish. The index, which met the expected criteria in the trial application, was applied on a study group consisting of 516 teachers working in the central districts of the Erzurum province in the next stage, and the assessment of validity and reliability was carried out. At the end of the Exploratory Factor Analysis carried out to test the construct validity, it was observed that the scale was composed ofa unifactorial construct which explained 52.44% of the variance. The loading values of the items in the scale ranged between .629 and .772, and this construct was verified through DFA. The language equivalence coefficient of the scale was found to be 0.708, the test-retest reliability coefficient to be 0.84, and the Cronbach's Alpha reliability coefficient to be 0.86.

Keywords: Effective school, SE-INDEX, School Effectiveness, Organizational Effectiveness

Giriş

Etkililik anlaşılması çok zor olduğunun bilinmesine rağmen, açık örgütsel sistemler için çok önemli bir kavramdır. Bilimciler arasında etkililik kavramının nasıl tanımlanacağı ve kavramlaştırılacağı konusunda bir anlaşma olmamasına rağmen pratik, deneysel ve teoriksel öneminden dolayı kritik bir kavram olmaya devam etmektedir (Okafor, 2012). Etkililik kavramı oldukça eskilere dayanmaktadır. 1930'larda Barnard etkililiği, örgütün amaçlarına ulaşma derecesi olarak, bazen bu kavramla karıştırılan etkinliği de "örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanma derecesi" olarak tanımlamıştır. (Balcı, 2011; Şişman, 2012). O zamandan şimdiye kadar etkililiğin açık, çok özel, uygulamalı, kapsamlı ve teorik bir çerçeveye uyan tanımı yapılamamış, sadece etkililiğin çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda anlaşmaya varılmıştır (Balcı, 2011). Etki-

* This study was made by using an unpublished doctoral dissertation.

** Dr., Instructor, Atatürk University, K.K.E. Faculty.

*** Asst. Prof.; Uludağ University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

liliğin ifade ettiği anlam konusunda fikir birliğinin olmaması, gerçekleştirilmesi için uygulanacak stratejinin belirlenmesini zorlaştırmaktadır (Tosun, 1981).

Birtakım ortak amaçları gerçekleştirmek üzere iş birliği yapan bireyleri oluşturduğu örgütler güçlerini amaçları doğrultusunda kullanabildikleri ölçüde etkili olabilmektedirler (Ada ve Akan, 2007). Fakat etkili örgütlerin özellikleri, önemine rağmen hakkında çok az şey bilinen bir konudur (Mott, 1972). Örgütsel etkililik kavramının gerçekte ne olduğunu ortaya koymak, açık ve basit değildir. Örgütsel etkililik uygulayıcılar için olduğu kadar teorisyen ve araştırmacılar içinde karmaşık ve zor bir problem olarak kalmaya devam etmektedir. Ölçülmesi bir tarafa, kavramın tanımında bile genel bir mutabakat bulunmamaktadır (Hoy ve Ferguson, 1985). Türkiye'de etkili okul çalışmalarının geçmişi çok eskilere gitmemektedir. Bu konuda ülkemizde yapılan ilk çalışma Balcı (1993) tarafından yapılmıştır. Balcı (1993) geliştirmiş olduğu etkili okul ölçeği ile Türkiye'deki ilköğretim okullarının öğretmen algılarına göre okul yöneticisi, öğretmenler, okul ortamı, öğrenciler, veliler boyutlarındaki etkililik düzeylerini ve öğretmenlerin bazı demografik özellikleri açısından etkili okul boyutlarında kendi okullarını değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Şişman (2002), kendisinin geliştirmiş olduğu etkili okul ölçeği ile Eskişehir İli'nde 14 ilkokuldaki toplam 224 öğretmenle yapmış olduğu çalışmada öğretmen algılarına göre il genelindeki ilkokulların etkililiğini boyutlara göre ortaya koymayı amaçlamıştır. Akan (2007), doktora çalışmasında ilköğretim okullarının değişim sürecinde etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini ortaya koymuştur. Arslan, Kuru ve Satıcı (2010) devlet okullarının ve özel okulların etkililiğini incelemiştir. Işık ve Gümüş (2016) yönetici özyeterliği; Cerit ve Yıldırım (2017) okullarda etkili liderlik davranışları; Şenel ve Buluç (2016) okul iklimi; Yıldırım, Akan ve Yalçın (2017) iş doyumu ile okul etkililiği arasındaki ilişkileri incelemiştir. Turhan, Şener ve Gündüzalp (2017) Türkiyede yapılan etkili okul araştırmalarını çeşitli yönleri ile incelemiş ve araştırmacılara bir takım öneriler sunmuşlardır.

Bu çalışmada Moot'un örgütsel etkililik anlayışında temelini bulan bir okul etkililiği ölçeği literatüre kazandırılmaya çalışılmıştır. Mott (1972)'a göre örgütsel etkililik, uyum ve üretim eylemi için bir örgütün güç merkezlerini harekete geçirme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Ona göre etkili örgütler; diğer benzer örgütlerden daha fazla ve daha yüksek kalitede ürün ortaya koyan, çevresel ve içsel problemlere daha etkili bir şekilde uyum sağlayan örgütlerdir. Ona göre, rutin üretim sağlamada güç merkezlerini düzenlemek için önemli bir kaç kriter bulunmaktadır. Bunlardan ikisi olan ürünün niteliği ve niceliği (quantity and quality of the product) bir örgütün nispeten hayatta kalması için önemlidir. En az girdi ile en yüksek çıktının elde edilmesi olarak tanımlayabileceğimiz verimlilik (Efficiency) örgütün iyi oluşunu etkileyen üçüncü kriterdir. Uzun vadede çevrelerine uyum (Adaptation) sağlayan örgütler bunu yapamayan örgütlerden daha etkilidirler. Örneğin, öğrencileri arasında kültürel olarak dezavantajlı olanların ihtiyaç ve problemlerini karşılamak için öğretim tekniklerini düzenleyen ender bir okul sistemi, bunu yapmayan okul sistemlerinin çoğunluğundan daha etkilidir.

Mott, Parsons'un örgütsel işlevsellik yaklaşımından yola çıkarak bir örgütsel etkililik modeli geliştirmiştir. Modelinde örgütlerin güç merkezlerini harekete geçirmesi için üretkenlik (productivite) (verimlililik, ürün ve hizmetlerin niceliği ve niteliği), uyum sağlama (adaptability), ve esneklik(flexibilitiy) olmak üzere üç boyut üzerinde yoğunlaşmıştır(Uline, Miller ve Moran,1998). Moott'un (1972) örgütsel etkililik modeline göre daha fazla ve kaliteli ürün ortaya çıkaran, kendi içinden ve çevresinden kaynaklanan sorunlarla etkili bir şekilde baş eden, mevcut girdi ile alına bilecek en yüksek çıktıyı üretebilen okulların diğerlerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, Moot'un hastanelerde örgütsel etkililiği ölçmek amacıyla geliştirmiş olduğu, Hoy ve arkadaşlarının okullara uyarladığı, özellikle okulların üretkenlik, uyum sağlama ve esneklik kapasiteleri açısından değerlendirildiği okul etkililiği ölçeğinin (SE-İndex) Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Yöntem

Bu çalışmada School Effectiveness Index (SE-İndex) Türçeye uyarlanmıştır. İlk aşamada yabancı dilde geliştirilmiş olan ölçek dil uzmanlarınca Türkçeye çevrilmiştir. Sonraki aşamada çeviriler kontrol edilerek karşılaştırılmıştır. Tüm maddeler üzerinde çeviride anlaşıldıktan sonra yine dil uzmanlarınca ölçek maddeleri geri çevirme işlemine tabi tutulmuştur. İngilizce orijinal formu ile uyumlu olduğu anlaşılan ölçeğin çeviri işlemi tamamlanmıştır. Sonraki aşamada ölçeğin dil geçerliği, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin test edilmesinde Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi, güvenirliğinin test edilmesinde ise cronbach alpha, Sperman Brown katsayısı, iki yarı yöntemi, test tekrar test güvenirlik katsayısı kullanılmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışmasına geçilmeden önce, ölçeğe son şeklini veren yazarlardan Ohio Devlet Üniversitesi'nde görev yapan Prof. Dr. Wayne Hoy ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş, bu çalışma için gerekli izinler elektronik posta yoluyla alınmıştır. Wayne Hoy'un ölçeğin ihtiyaç duyulduğu kadar değiştirme, uyarlama ve araştırmada kullanma izni verdiğini belirttiği elektronik postanın alınmasından sonra, ölçek uyarlama çalışmalarında öncelikli olarak gerçekleştirilmesi gereken işlemin yapıldığı kanaatiyle sonraki işlem basamaklarına geçilmiştir.

Ölçek, araştırmacı ve birbirinden bağımsız üç İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler karşılaştırılmış, dört çevirinin de birbirine anlamca çok yakın olduğu, aralarından önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu dört çeviri arasından okuyucu açısından en anlaşılır, basit ve kullanışlı olan maddeler ve kelimeler belirlenerek bir senteze gidilmiş, ölçeğin Türkçe versiyonu oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçeğin Türkçe versiyonu 15 kişiden oluşan bir öğretmen grubuna ön uygulama

yapılarak ölçeğin okunmasında, anlaşılmasında ve cevaplanmasında karşılaşılabilecek sorunlar önceden fark edilmeye çalışılmıştır. Bu 15 kişi ile yüz yüze görüşülerek ölçekte dikkatlerini çeken bir hata, cevaplarken ölçekle ilgili herhangi bir soru işareti ya da anlam veremedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuş, bu katılımcıların önerileri doğrultusunda bazı ölçek maddelerinin yerlerinin değiştirilmesine ve bazı maddelerin önceki dil uzmanlarının çevirilerde göz önünde bulundurularak, ifade şeklinin değiştirilmesi yoluna gidilmiştir. Bu aşamada ölçek eğitim yönetimi alanında iki uzmana inceletilmiş, önerileri doğrultusunda bazı değişiklikler yapılmıştır.

Ölçeğin bu son hali tekrar İngiliz dili uzmanlarınca İngilizceye çevrilmiş, orijinal formuyla karşılaştırılmıştır. Son hali İngilizce orijinal formuyla farklı olmadığı, büyük oranda benzer olduğu görülen ölçeğin psikometrik özeliklerinin ortaya çıkarılması için deneme uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Deneme uygulamasında ölçek 76 öğretmene uygulanmış, elde edilen veriler SPSS programına girilerek madde ayırıcılık katsayıları ve diğer psikometrik özellikleri incelenmiştir. Bu uygulamada ölçeğin madde toplam puan korelasyon katsayılarının 0.703 ile 0.755 arasında olduğu, maddelerin tamamının ölçek puanıyla pozitif ve 0.001 önem düzeyinda anlamlı bir ilişki verdiği görülmüştür. Ayrıca yapılan t testi sonucunda alt üst grup ortalamaları farkı $p<0.01$ olmak üzere anlamlı bulunmuştur. Deneme aşamasından elde edilen bu analiz sonuçlarının tatmin edici bulunmasından sonra ölçeğin asıl uygulama için hazır olduğu düşünülerek uygulanmasına karar verilmiştir.

Çalışma grubu

Her okulda yaklaşık olarak 10 öğretmene olmak üzere, 54 okulda, toplamda 516 öğretmene uygulanan ölçeğin, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına 516 öğretmenden elde edilen veriler üzerinden devam edilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmalarında, uygulama yapılacak örneklem gurubunun ölçekteki toplam değişken sayısının 5 katı ya da daha yüksek olması beklenmektedir(Büyüköztürk,2002). Okul etkililiği ölçeğinin (School Effectiveness Index-SEI) madde sayısı (8) dikkate alındığında, dil uyarlama çalışmasında 516 kişilik bir örneklem gurubunun yeterli olacağı düşünülmüştür.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak okul etkilik ölçeği (School Effectiveness İndex) kullanılmıştır. Bu ölçek bir okulun üretkenlik, uyum ve esnekliğinin subjektif bir değerlendirmesinin yapıldığı, bu açılardan okulların etkililiğinin değerlendirildiği bir ölçektir (Miskel ve diğerleri, 1979). Bu ölçek ilk olarak Mott (1972) tarafından geliştirilmiş ve hastanelerde etkililiğin ölçülmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kanıtlanmıştır. Ölçeği öncelikle Miskel ve diğerleri (1979) okullara uyarlayarak kullanmışlardır. Sonrasında ise Hoy ve arkadaşları (Hoy ve Ferguson, 1985; Hoy ve Miskel, 1991; Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991) tarafından okullara uyarlama çalışmalarına devam edilmiştir. Çeşitli yinelemelerden sonra rafine edilen ölçek, sekiz madde ve tek bir boyuttan oluşmaktadır. Ölçek aynı okuldaki öğretmenlerin algısına göre görev yaptıkları

okulun etkililiğini ölçmektedir. SE-İndex öğretmenler tarafından okulların performans ve işleyişinin ortaya konulduğu, 6'lı likert tipinde kullanılan bir ölçektir(Hoy, 2014).

Mott'un örgütsel etkililik kriterlerinden yola çıkılarak oluşturulan bu ölçek nicelik, nitelik, verimlilik, uyum ve esneklik açısından okulların etkililiğini ölçmektedir. Nicelik ve nitelik, okuldaki görevliler tarafından üretilen öğretim, öğrenci öğrenmesi, ekstra programsal aktiviteler açısından ürün ve hizmetlerin miktarı ve kalitesi ile ilişkilidir. Verimlilik okulda çalışan görevlilerin mevcut kaynaklardan ürün ve hizmetlerin en yüksek düzeyini elde etmede ne kadar başarılı oldukları ile ilişkilidir. Uyum problemlerini önceden tahmin ederek zamanından çözümler geliştirmek, teknolojik değişimlere ayak uydurmak ve güncel eğitimsel imkân ve yöntemleri kullanmak ise uyum sağlama boyutuyla ilişkilidir. Son boyut olan esneklik ise okuldaki görevlilerin acil durumları yönetme ve uyum sağlamada ne kadar becerikli oldukları ile ilişkilidir(Suı Yuı,1994).

Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin bulgular

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerini bulmak amacıyla madde ölçek puanı korelasyonu ve % 27'lik alt üst grup ortalamaları farkı madde analizi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 1. *Madde Ölçek Puanı Korelasyonu ve Alt Üst Grup Ortalamaları Farkı Madde Analizine İlişkin Bulgular*

Madde No	Madde-Ölçek Puanı Korelasyonu	Alt-Üst Grup t Testi
1	.680	-19.89**
2	.662	-17.70**
3	.761	-18.38**
4	.734	-17.67**
5	.750	-19.75**
6	.735	-20.59**
7	.712	-19.02**
8	.715	-20.62**

N=139 **p<0.01 önem düzeyinde anlamlıdır.

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliklerini bulmak amacıyla yapılan madde ölçek puanı korelasyonu analizi sonucunda maddelerin tamamının korelasyon katsayıları pozitif ve anlamlı bulunmuştur. Pozitif ve anlamlı çıkan katsayılar, maddenin ölçtüğü özelliğin testin bütünüyle ölçülmekte olan özellikle uyumlu olduğunu göstermekte-

dir. Ebel'e göre (1965) ayırıcılık katsayısı 0.30'un üzerinde olan maddeler hiç düzeltme yapılmadan ya da küçük bir düzeltmeyle ölçekte kullanılabilir (Crocker ve Algina, 2006). Yine aynı amaçla yapılan % 27'lik alt üst grup ortalamaları farkı madde analizi sonucunda tüm maddelerin alt üst grup ortalamaları farkı $p<0.01$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tezbaşaran (2008)'a göre ortalamalar farkına dayalı madde analizinde kullanılan bağımsız gruplar için t-testinde, maddenin üst grup ortalaması alt grup ortalamasından anlamlı olarak farklı çıktığı durumda bu maddeler testte kalabilir. Ölçek maddeleri her iki analizde de istenilen kriterleri karşıladığı için, maddelerde her hangi bir sorun olduğu düşünülmemiştir.

Tablo 2. *Okul Etkililiği Ölçeğinin Faktör Analizine Uygunluğuna İlişkin Bulgular*

Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Örneklem Ölçüm Değer Yeterliliği		0.882
Barlett Testi	Ki-Kare	1661,756
	Sd	28
	Sig.	0.000

Tablo 2.'de görüldüğü gibi verilerin yapısının faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla uygulanan analizde KMO değeri .882 olarak bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012)' e göre KMO değeri .80 ile .90 arasındaysa, veri yapısının faktör analizine "iyi" derecede uygun olduğu söylenebilir. Barlet analizi sonuçlarında ise ki kare değerinin 0.000 önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir. Bulguların faktör analizi için beklenen sayıtlıları karşılaması üzerine, verilere faktör analizi uygulanmasına karar verilmiştir.

Tablo 3. *Ortak Varyans (Communalities) Değerleri*

Madde No	Başlangıç(İnitial)	Özütleme (Extraction)
OE1	1.000	.440
OE2	1.000	.396
0E3	1.000	.596
OE4	1.000	.572
OE5	1.000	.591
OE6	1.000	.565
OE7	1.000	.487
0E8	1.000	.550

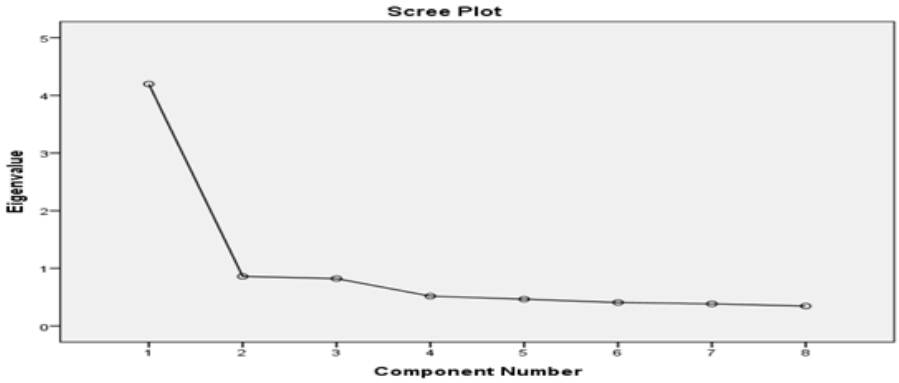
Tablo 3.'de ölçekte yer alan her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranları belirtilmiştir. Varyansın açıklanmasında 0.396 değeri ile OE2 mad-

desi en düşük değere sahiptir. En yüksek değere ise 0.596 ile OE3 sahiptir. Ölçekteki diğer maddelerin varyansı birlikte açıklama oranları bu iki değer arasında yer almaktadır. Maddelerin her birinin açıkladığı ortak varyansın 0.10'dan büyük olması, maddelerle ilgili herhangi bir sorun olmadığını göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

Tablo 4. *Açıklanan Toplam Varyans*

Madde No	Başlangıç Özdeğerleri			Kare Yüklemelerin Karakök Toplamları		
	Toplam	Varyansa Katkısı	Birikimli %	Toplam	Varyansa Katkısı	Birikimli %
1	4.196	52.446	52.446	4.196	52.446	52.446
2	.860	10.752	63.197			
3	.823	10.282	73.479			
4	.518	6.476	79.955			
5	.465	5.816	85.771			
6	.408	5.097	90.868			
7	.385	4.809	95.677			
8	.346	4.323	100.00			

Tablo 4.'te ölçeğin orijinaline uygun olarak, özdeğeri 1'den büyük olan tek faktörlü bir yapı önerildiği görülmektedir. Önerilen faktörün varyansa yaptığı katkı % 52.446'dır. Öz değeri 1'den büyük olan faktörler önemli bir faktör olarak dikkate alınması gerektiğinden, önerilen tek faktörün varyansa yaptığı katkı ile diğerleri arasında oldukça büyük bir fark olduğundan ve sosyal bilimlerde varyansın % 40'ın üstünde olmasının yeterli görüldüğü için (Scherer ve diğerleri, 1988; akt. Tavşancıl, 2006), ölçeğin tek faktörlü olabileceği düşünülmüştür. Faktör sayısında karar verilmeden önce yamaç birikinti grafiğinin incelenmesinde yarar görülmüştür.



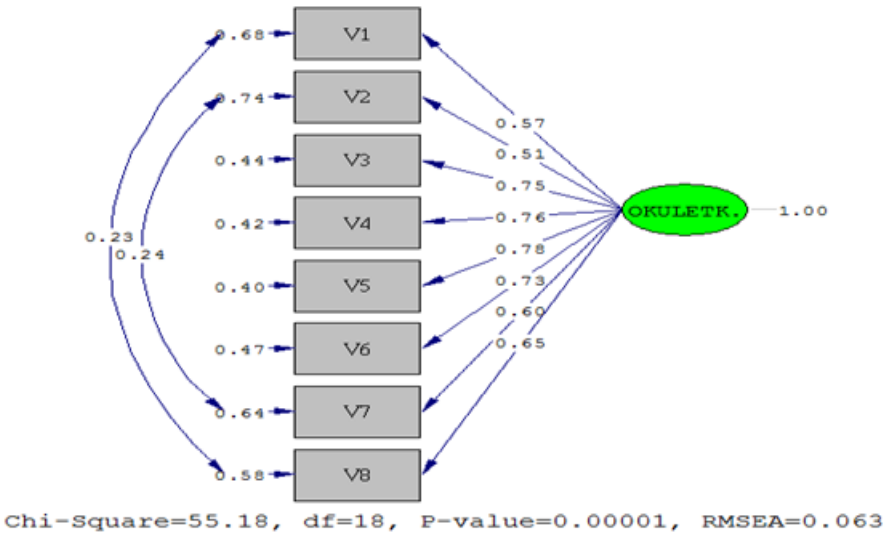
Grafik incelendiğinde bileşenler y ekseninden x eksenine doğru dik bir iniş yapmakta, ikinci noktadan sonra yatay bir seyir izlemektedir. İkinci noktadan sonraki faktörlerin özdeğerleri 1'in altında, ortak varyansa katkıları ilkine göre oldukça düşük ve birbirlerine yakındır. Bu bulgulara dayanılarak, rahatlıkla ölçeğin tek faktörlü olduğu söylenebilir.

Tablo 5. *Bileşenler Matrisi*

Maddeler	Bileşenler
	1
OE3	.772
OE5	.769
OE4	.756
OE6	.752
OE8	.741
OE7	.698
OE1	.663
OE2	.629

Tablo 5.'e bakıldığında AOEÖ'nde yer alan maddelerin yük değerlerinin 0.629 ile 0.772 arasında sıralandığı görülmektedir. Şencan (2005) 0.30 (akt.Çokluk ve diğ.2012), Neale ve Libert (1980)' 0.30 ve 0.40 arasındaki değerlerin alt kesme noktası olarak alınabileceğini(akt.Tavşancıl, 2006) belirtmişlerdir. Ölçekte yer alan bütün maddelerin yük değerlerinin bu kriterleri karşıladığı görülmektedir.

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeğine Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmış, elde edilen bulgular Şekil 2.' de sunulmuştur;



	N	AGFI	GFI	NFI	NNFI	CFI	RMR	SRMR	RMSEA	X²/SD
1.Çalışma Grubu	516	0.95	0.97	0.98	0.98	0.99	0.045	0.029	0.063	3.06
2.Çalışma Grubu	137	0.87	0.93	0.96	0.97	0.98	0.034	0.043	0.092	2.16

Şekil 2.*AOEÖ' ne uygulanan DFA ya ilişkin bulgular*

DFA da bir modelin doğrulanabilmesi için, χ2 değerinin serbestlik derecesine oranının bazı kaynaklara göre 3 veya 3'ten düşük, bazılarına göre ise 5' ten düşük olması, AGFI, GFI, CFI değerlerinin sırasıyla 0.80, 0.85, 0.95 değerlerinin üstünde ya da bu değerlerin tamamının 0.90' la 1 arasında olması, SRMR değerinin 0.08' den düşük olması, NFI değerinin 0.90'ın, NNFI değerinin 0.95'in üzerinde olması ya da bu değerlerin 0.90 ile 1 arasında olması, RMSEA değerinin 0.08' in altında ya da 0.1'in altında olması yeterli görülmektedir (Sümer, 2000; Çokluk ve diğ., 2012 ; Schermelleh-Engel, Moosbrugger, Muller, 2003; Şimşek, 2007; Thomson,1998; Seçer, 2013; Hu ve Bentler,1999). Şekil 2. İncelendiğinde, Okul Etkiliği Ölçeği ölçme modelinin 1. Çalışma grubu için AGFI 0.95, GFI 0.97, NFI 0.98, NNFI 0.98, CFI 0.99, RMR .045, SRMR 0.029, RMSEA 0.063, χ^2/sd 3.06, 2. Çalışma grubu için AGFI 0.87,GFI 0.93, NFI 0.96, NNFI 0.97, CFI 0.98, RMR .034, SRMR 0.043, RMSEA 0.092, χ^2/sd 2.16 değerlerini üreterek kabul edilebilir uyum indeksleri gösterdiği anlaşılmaktadır.

Algılanan okul etkililiği ölçeğinin (AOEÖ) güvenirliğine ve dil eşdeğerliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin dil eş değerliğini ortaya çıkarmak için aynı guruba orijinal İngilizce formu ve Türkçe formu uygulanmıştır. Atatürk Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi, İkinci öğretim, son sınıfta öğrenim görmekte olan ve okullara staja devam etmekte olan 44 öğrencilik bir gurup ile çalışılmıştır. Öncelikle ölçeğin İngilizce formu 53 kişilik öğrenci gurubuna uygulanmıştır. Birinci uygulamadan yaklaşık 4 hafta sonra aynı guruba ölçeğin geliştirilen Türkçe formu uygulanmıştır. İkinci uygulamadaki öğrenci isimleri ile eşleşen 44 öğrencinin verisi kullanılmış, ilk uygulamaya ya da ikinci uygulamaya katılmayan, tek bir uygulamaya katılan öğrencilerin verileri değerlendirmeye alınmamıştır.

Ölçeğin dil eşdeğerliğini ortaya çıkarma amacıyla yapılan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizinde, İngilizce ve Türkçe ölçek toplam puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.708 olarak, 0.01 önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Ölçeğin cronbach alpha içtutarlık katsayısı 0.866, iki yarı yöntemine göre birinci yarısının cronbach alfası 0.731, ikinci yarısının cronbach alfası 0.778, iki yarısı arasındaki korelasyon katsayısı 0.792, Sperman Brown katsayısı 0.884 olarak bulunmuştur. Madde silindiğinde cronbach alfanın alabileceği en yüksek değer 0.861 olarak belirlenmiş, ölçeğin mevcut cronbach alfa katsayısı bu katsayıdan yüksek olduğu için herhangi bir maddenin silinmesi yoluna gidilmemiştir.

Ölçeğin 14 gün aralıkla 29 kişilik öğretmen grubuna uygulanması sonucunda bulunan test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.847'dir.

Uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgular, uyarlanan Algılanan Okul Etkiliği Ölçeği'nin ülkemizde rahatlıkla kullanılabileceğine ilişkin psikometrik özellikler gösterdiğini düşündürmektedir.

Tartışma ve sonuç

SE-İndex , ilk olarak Moot (1972) tarafından hastanelerin etkililiğini ölçmek amacıyla Talcott Parsons'un yapısal işlevselcilik yaklaşımı kuramsal temelinde geliştirilen bir örgütsel etkililik ölçeğidir. Bu ölçek farklı araştırmacılar tarafından okullarda uygulanmak üzere rafine edilmiş, çeşitli yenilemelerden sonra geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak birçok araştırmada kullanılmıştır. Mevcut etkili okul çalışmaları, bu çalışmaların dayandığı sağlam bir kuramsal temel olmaması yönüyle zaman zaman eleştiri konusu olmaktadır. Bu çalışmada Parsons'ın yapısal işlevselcilik yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen ve okulların etkiliğini bu kuramsal temele dayalı olarak ölçen bir ölçek Türkçeye kazandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına göre ölçeğin madde ölçek puanı korelasyon katsayıları, alt üst grup ortalamaları farkı analizine dayalı madde analizleri bulgularının beklentileri karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin dil eşdeğerliğini ortaya çıkarmak amacı ile aynı gruba belirli bir

süre beklenerek İngilizce ve Türkçe ölçek formu uygulanmış, bu iki form arasındaki korelasyon katsayısı p<0.01 önem düzeyinde 0.708 olarak bulunmuştur. Ölçeğin varyansın % 52.44'ünü açıklayan tek boyutlu bir yapıdan oluştuğu, bu yapının DFA analizi ile doğrulandığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı 0.847, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.866 olarak bulunmuştur. Elde edilen psikometrik sonuçlara göre Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği'nin (AOEÖ) Türkiye'de okulların etkililiğinin ölçülmesinde mevcut yaklaşımlara yeni bir alternatif sunacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ada, Ş., Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Kazım Karabekir Eğitim*

Fakültesi Dergisi, 16, 343-373Akan, D. (2007) . Değişim sürecinde ilköğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

Arslan, H., Kuru, M., ve Satıcı, A. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 32(142).

Balcı, A. (1993). Etkili okul, kuram, uygulama ve arastırma, Ankara: Erek Ofset.

Balcı, A. (2011). Etkili okul geliştirme kuram, uygulama ve araştırma. Ankara:PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kulanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* 32, 470-483 http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/517/330 adresinden 10.05.2015 tarihinde indirilimiştir.

Cerit, Y., ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul Müdürlerinin Etkili Liderlik Davranışları ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki. *Bartın Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.

Crocker, L. and Algina, J. (2006). Introduction to classical and modern test theory.Ohio: Cengage Learning

Çokluk, O., Sekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). Sosyal bilimler icin çok değiskenli SPSS ve LİSREL uygulamaları. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Hoy, W. K. and Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness in schools. Educational Administration Quarterly,21,117-134.

Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Kottkamp, R. B. (1991). Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate. Beverly Hills, CA: Sage.

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1991). Educational administration: Theory, research, andpractice. (Fourth edition). New York: Random House.

Hoy, W. K. (2014). School Effectiveness Index (SE-Index). http://www.waynekhoy.com/school_effectiveness_index.html adresinden 08.03.2014 tarihinde alınmıştır.

Hu, L.T. and Bentler, P.M. (1999), Cutoff criteria for fit ındexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives, Structural Equation Modeling, 6(1), 1-55.

Işık, A. N.ve Gümüş, E. (2016). Yönetici Öz-Yeterliği Ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1).

Miskel, C. G., Fevurly, R., Stewart, J. (1979). Organizational structures and processes, perceived school effectiveness, loyalty, and job satisfaction, Educational Administration Quarterly. 15(3), 97-118

Mott, P. E. (1972). The characteristics of effective organizations. Newyork: Haper&Row

Okafor, P.C. (2012). Alternate route to school effectiveness and student achievement. iUniverse Books, Bloomington, United States Of America https://books.google.com.tr/books adresinden 01.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., and Muller, H. (2003). Evaluating the fit of structural eguation models: Test of significance and descriptive goodness-of fit measures.Method of Psychological Research Methods of Psychological Research l8(2), 23-74

Seçer, İ. (2013). Spss ve lisrel ile pratik veri analizi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sui Yui. P. (1994). The perceived organizational effectiveness and job satisfaction of theteachers of international schools in Hong Kong. Hong Kong Universty. (Yüksek lisans tezi , University of Hong Kong, 1994).

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74.

Şimsek Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş; temel ilkeler ve lirsel uygulamaları. Ankara: Ekinoks Yayınları

Şenel, T.ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki lişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.

Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı- etkili okullar. Ankara: PegemYayınları.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tezbasaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu. Türk PsikologlarDerneği, Mersin.

Thomson B. (1998). The Ten Commandments of Good Structural Equation Modeling Behavior: A User-Friendly, Introductory Primer on SEM. Annual Meeting of the U.S.Department of Education, Office of Special Education Programs (OSEP) Project Directors' Conference.

Tosun, M. (1981). Örgütsel etkililik. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme Idaresi.Enstitüsü Yayınları.

Turhan, M., Şener, G. ve Gündüzalp, S. (2017). Türkiye'de Okul Etkililiği Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2).

Uline C. L., Miller M. D., Moran M. (1998). School effectiveness: the underlying dimensions. Education Administration Quartery, 34, 462-483

Yıldırım, İ., Akan, D., ve Yalçın, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Okul Etkililiği Algıları Arasındaki İlişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.69-81

Algılanan Okul Etkililiği Ölçeği (AOEÖ) (Se İndex)

Okul Etkiliği Ölçeği Öğretmenler aile bilgilendirmeleri, danışma, öğüt verme, öğretme gibi etkinlikleri içeren pek çok hizmetlerin yanı sıra öğrenci öğrenmesi, yeni öğretim programı ve ders planları gibi çok çeşitli ürünler sunarlar. Her bir maddeyi cevaplarken bu hizmet ve ürünleri düşününüz ve okulunuz hakkında aşağıdaki ifadeleri kabul etme derecenizi belirleyiniz.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Okulumdaki hemen hemen herkes değişiklikleri kabul eder ve uyum sağlar.	1	2	3	4	5	6
2	Bu okulda çok sayıda ürün ve hizmet üretilip, sunulmaktadır.	1	2	3	4	5	6
3	Okulumdaki öğretmenler acil durumlar ve sorunlar ile başa çıkmada iyidir.	1	2	3	4	5	6
4	Bu okuldaki öğretmenler mevcut kaynakları etkili bir şekilde kullanırlar.	1	2	3	4	5	6
5	Bu okuldaki öğretmenler problemleri önceden tahmin eder ve önlerler.	1	2	3	4	5	6
6	Bu okuldaki öğretmenler, kendilerini etkileyen yenilikler hakkında geniş bir bilgiye sahiptirler.	1	2	3	4	5	6
7	Bu okulda sunulan ürün ve hizmetlerin kalitesi yüksektir.	1	2	3	4	5	6
8	Bu okulda değişiklikler yapıldığında öğretmenler çabucak kabul eder ve uyum sağlarlar.	1	2	3	4	5	6

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA (2005 ve 2017) SÖZLÜ TARİH

İlker DERE*

Öz: Sözlü tarih, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programından öğrenme ve öğretme yöntemi olarak önerildikten sonra eğitim uygulamalarında kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem, 2005-2017 yılları arasında çeşitli tez, makale, çalıştay ve bilimsel etkinlikte ele alınmıştır. Bu çalışmalarda sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerinde özellikle değişim ve sürekliliği algılama becerisini kazandırmak için etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. 2017 yılında ise yeni bir sosyal bilgiler öğretim programı yayınlanmış ve sözlü tarih yine önerilen öğretim yöntemlerinden biri olmuştur. Bu çalışmanın amacı, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarında sözlü tarih yöntemi kullanarak öğretilebilecek uygun konuları belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi (incelemesi) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama kaynakları, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretme Programları ve sözlü tarihle ilgili alanyazın çalışmalarıdır. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları, 2017 ve 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının sözlü tarih potansiyeli bakımından benzer olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilere değişim ve sürekliliği kazandırmak için en uygun yöntemlerden biri olan sözlü tarihin 2017 Programında sadece bir kez önerilmesi şaşırtıcı bir sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sözlü Tarih, Değişim ve Süreklilik

* Dr. Öğretim Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD, idere@konya.edu.tr, ORCİD NO: 0000 0003 0993 7812, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 02.11.2017 – 14.02.2018.

ORAL HISTORY IN SOCIAL STUDIES TEACHING PROGRAMS (2005 AND 2017)

İlker DERE*

Abstract:

Having recommended in 2005 Social Studies Teaching Program, oral history method has begun to integrated as learning and teaching method into educational implementations. Various theses, articles, workshops, and scientific events between the years of 2005 and 2017 have addressed the method. The result of these studies have shown that oral history is an effective method to teach students the perception of change and continuity in social studies courses. In 2017, a new social studies teaching program has been published and oral history is still one of the recommended teaching methods in the program. The aim of this study is to determine the proper topics in the 2005 and 2017 Social Studies Teaching Programs that can be taught by using the oral history method. In the study, documentary analysis method that is one of the qualitative research methods is used. Data collection resources of the study are 2005 and 2017 Social Studies Teaching Programs and literature studies related to the oral history. Collected data are evaluated by using descriptive analysis method. The results of the study show that the 2017 Social Studies Teaching Program and the 2005 Social Studies Teaching Program are similar in terms of the oral history potentials. It is also a surprising result that oral history is directly proposed only once in the 2017 Program.

Keywords: 2005 Social Studies Teaching Program, 2017 Social Studies Teaching Program, Oral History, Change and Continuity.

Giriş

Rasyonel bir prensip olarak sözlü tarih, kayıt altına alınmadığında yok olacak insan hatıralarını toplamak ve korumaktır (Hand, 1984). Çünkü sözlü tarih, olaylara şahit olan kişilerin tecrübe ettikleri ve gözlemledikleri olaylar hakkındaki hatıralarını ortaya çıkarmayı amaçlar (National Colloquium on Oral History, 1966). İnsanların anılarını toplama ve değerlendirme sürecinde; yaratma, işleme, organize etme ve kullanma olmak üzere dört basamaklı bir sistem izlenir. Yaratma aşamasında, dikkatli bir şekilde planlanmış ve seçilmiş kaynak kişilerden elde edilmiş, tarihi olarak orijinal

* Dr., Instructor, Necmettin Erbakan University, Ahmet Kelesoglu Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, Devision of Social Studies Teaching, e-mail: idere@konya.edu.tr.

değeri olan materyaller toplanır. İşleme aşamasında, elde edilen veriler, değerlendirilir ve kaynak kişilerin transkriptleri gözden geçirmesine imkân verilir. Organize etme aşamasında; kayıtların, dökümlerin ve diğer destekleyici materyallerin korunması ve saklanmasıyla ilgili gerekli önlemler alınır. Bu kapsamda katalog kartları, bibliyografyalar, bölgesel ve konu bazlı listeler çıkarma gibi işlemler yapılır. Kullanma aşamasında ise araştırmacı, uygun olan ve olmayan sözlü tarih materyallerini ayırır, gerekli olanları kullanır, alıntı yapar ve ürün ortaya koyar (Baum, 1977). Bu basamaklar, modern sözlü tarih araştırmalarının çoğunda takip edilen bir sistemdir.

Bahsi geçen sistemi kullanan araştırmacılar, beş temel pratiğe katkı sağlar. Birincisi, yaşanmış pratiktir. Şiir, dans, müzik, gelenekler, görenekler ve kültürel hazine gibi unsurlar sözlü tarihin yaşanmış pratiğini oluşturur. İkincisi, sözlü tarihin araştırma pratiğidir. Yazılı tarihin eksiklerini dolduran, tarihe kendi başına veri sağlayabilen bir disiplin olarak sözlü tarihin gelişimini ifade eder (Histografya). Üçüncüsü, sözlü tarihin öğretim pratiğidir. Dinleme, empati ve yorumlama teknikleri gibi temel yeteneklerin öğretimi, bu pratiğin kapsamındandır. Dördüncüsü, sözlü tarihin arşivsel pratiğidir. Bu pratikte yapılan sözlü tarih kayıtlarından oluşturulan ses arşivleri vardır. Son olarak, beşinci boyut, sözlü tarihin yaygınlaşma pratiğidir. Bu pratik, toplumda sesleri duyulmayan ya da az duyulan kesimlerin sesinin TV, radyo, kitaplar ve dramalar yoluyla duyurulması ve seslerin yaygınlaştırılması gibi faaliyetleri kapsar. Yani sözlü tarih, bu pratikle insanların sesi olmaktadır (Field, 2002). Çünkü sözlü tarihin alanda tanınmasına kadar kadınlar, azınlıklar, aile yaşam hikâyeleri, sosyal gelenekler, iş hayatı, yaşlılık ve toplumdan gizlenerek belgelenmemiş olaylar, araştırmalarda ihmal edilmiştir (Bornat, 1989).

Beş temel pratiğe hizmet eden sözlü tarih, 20. yüzyılda akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmasına rağmen hızlı yayılmış ve gelişmiştir. Bu gelişimde sözlü tarihin bazı özellikleri etkilidir. Öncelikle sözlü tarih, görüşmeler aracılığıyla kişisel hayatların bütünlüğü ve benzersizliğini ileten bir araçtır. Çünkü sözlü tarih verileri sayesinde araştırmacılar, olaylar arasındaki ilişkileri ve kopuk bölümleri birleştirebilmekte ve başka durumlara yordayabilmektedir. İkincisi, teknolojik gelişmelerin geleneksel veri toplama araçları üzerindeki etkisidir. Yani günlükler ve güvenli mektuplar, iletişim ve yansıtma biçimleri olarak gerilediği için tarihçiler, kişisel motivasyonların ve politik dinamikliğin anlaşılması için kişisel tanıklıklara yönelmişlerdir. Üçüncüsü, sosyal tarihin özellikle 1970'li yıllardan itibaren tarihçiler arasında itibar görmesi ve "aşağıdan yukarıya" tarih yazımının popülerleşmesidir. Bu hareketler, aile yapıları ile siyah ve beyaz işçi sınıfın yaşamı hakkında yapılan araştırmaları artırmıştır. Son özellik, sözlü tarihin farklı disiplinlerin teknik ve metotlarını çeşitlendirmesi ve zenginleştirmesidir (Hall, 1984). Bu özellikler, sözlü tarihin hızlı gelişmesi ve bir disiplin olarak kabul görmesinin yolunu açmıştır.

Diğer yandan -sanılanın aksine- sözlü tarih, yalnızca tarih biliminin değil; etnoloji, antropoloji, sosyoloji, sağlık hizmeti çalışmaları, psikoloji, edebiyat, dil bilimi ve halk bilimi gibi çeşitli alanlarda yapılan projelerde (Thompson, 1999; Kyvig & Marty, 2000; Caunce, 2001; Abrams, 2010) bir veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Aslında sözlü tarihin çok disiplinli yapısını anlamak için yöntemi kullanan isimlerin çalışma alanlarına bakmak bile yeterlidir. Çünkü sözlü tarih; sosyolojiden Paul Thompson, psikolojinden Luisa Passerini, dil biliminden Dominique Willems, etnoloji ve halk biliminden Jan Vansina, Dennis Tedlock ve Elizabeth Tomkin gibi isimler tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır (Portelli, 1990). Bu alanlarda elde edilen verilerden kitaplar, makaleler, sunumlar, sergiler, anma toplantıları, radyo programları ve belgeseller gibi ürünler ortaya konulmaktadır (Field, 2002; Ritchie, 2015).

Sözlü tarihin yoğun bir şekilde kullanıldığı alanlardan biri de eğitim uygulamalarıdır. Eğitimde sözlü tarihin kullanımı, 1948 yılında Allen Nevins'ın Kolombiya Üniversitesi'nde Sözlü Tarih Araştırma Ofisi açmasıyla (Grele & Terkel, 1985) resmi bir nitelik kazanmıştır. Bu gelişmeden sonra Cincinnati Üniversitesi'nden Saul Benison, tarih yazımı dersinde okumalar ve ödevlerde sözlü tarih kullanımına dikkat çekerken; Vermont Üniversitesi'nde Charles Morrissey, sözlü tarih görüşmelerinin nasıl yapılacağını öğrencilere göstermiştir. Ayrıca Kaliforniya State Üniversitesi'nde öğrenciler, küçük çaplı projelere dâhil edilmiş ve kendi projelerini yürütmüşlerdir (Starr, 1977). İlerleyen yıllarda (1970-2000) kütüphanelerde ve üniversitelerde özellikle tarih ve gazetecilik bölümlerinde sözlü tarihin teorisi ve yöntembilimi ele alınmıştır (Ritchie, 2015).

Sözlü tarihin eğitim uygulamalarına entegre edilmesi, onun bir veri toplama aracının ötesinde öğretime ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesine yaptığı katkılar sayesinde mümkün olmuştur. Çünkü iyi bir sözlü tarih uygulamasında öğrenciler, ders içeriğini öğrenerek becerilerini geliştirir, motive olarak çalışma yaptıkları için araştırma konusunu değerlendirme şansı bulur (Portelli, 2006). Bunlara ek olarak öğrenciler, bilimsel yöntemi kullanmayı ve bilgileri doğrulamayı da yine sözlü tarih sayesinde öğrenebilmektedir (Ayers & Ayers, 2013). Son olarak sözlü tarih uygulamaları, öğrencilerin sosyal ve akademik hayatında önemli avantajlar sağlayan iletişim becerilerini geliştirmesine, değişim ve sürekliliği algılaması ve özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır (Dere, 2017).

Kullanıldığında öğrencilere önemli katkılar sağlayan sözlü tarih yöntemi, eğitim uygulamalarında daha çok sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanılmaktadır. Çünkü hem sosyal bilgiler hem de tarih dersleri; tarih, coğrafya, sosyoloji ve antropoloji gibi alanlarla yakından ilişkilidir. Bu alanlara ait konularının öğretiminde tarihsel boyutlar ele alındığı için sözlü tarih rahatlıkla tercih edilebilmektedir. Ayrıca bu derslerde öğrenciler, daha önce kanıtlanmış bilgileri öğrenirken çoğu zaman sıkılmaktadır. Ancak sözlü tarih, öğrencilere tarihçilerin tarihi bilgilere ulaşma ve yazma süreçlerinde neler yaşadıklarını tecrübe etme fırsatı sunduğu için (Hoopes, 1984; Demircioğlu,

2007; Ayers & Ayers, 2013; McLellan, 2014; Sarı, 2014; Doğan, 2015; Davey, Welde, & Foote, 2016; Açıkalın, 2017) onların derse olan ilgisini artırmaktadır. Ancak sözlü tarih, Fonsino'nun dediği gibi *"her derde deva bir ilaç"* ya da *"koltuk değneği"* değildir. Çünkü sözlü tarih, öğrencilere birçok katkı sunmasına rağmen kesin öngörülerle işe başlamaz (Fonsini, 1979). Bilakis öğrencilerin süreç içerisinde kendi kişisel değerlendirmelerine ve anlamlandırmalarına izin verir.

Öte yandan sözlü tarih; sosyal bilgiler derslerinde özellikle ırkçılık, insan hakları ve hareketleri, nükleer savaş ve çevresel sorunlar gibi sosyal problemleri konuşmak için güçlü bir araç olarak kabul edilmektedir. Bunların yanında sözlü tarih, öğrencilerin yaşadıkları çevrenin ve ailelerinin tarihini belgeleyebilmelerine de imkân tanır (Ritchie, 2015). Tüm bu özellikler birlikte düşünüldüğünde sözlü tarihin öğrencilere yalnızca tarihi öğretmekle kalmadığı, aynı zamanda onların hayatı bütün yönleriyle anlamlandırmalarını sağladığını söylemek mümkündür.

Türkiye'de Sözlü Tarih

Dünyada 20. yüzyılın ortalarından itibaren bir disiplin olarak gelişim gösteren sözlü tarihin Türkiye'deki ilk örnekleri, Cumhuriyetin ilk yıllarında Halkevlerinin Tarih, Dil ve Edebiyat şubelerinin Türkçenin söz dağarcığını ve anlatım gücünü göstermek için yaptıkları derleme çalışmaları (Arıkan, 1999; Huyugüzel, 1999; Danacıoğlu, 2001) olarak kabul edilebilir. Bu çalışmaların dışında bazı sözlü tarih çalışmaları yapılsa da sözlü tarihin asıl tanınırlık kazanması, Türkiye'de 1990'lı yıllarda Tarih Vakfı'nın faaliyetleriyle mümkün olmuştur (Öztürkmen, 2002). Vakıf, 1993 yılında İngiliz sözlü tarihçi Paul Thompson'ı da davet ederek I. Sözlü Tarih Atölyesi'ni gerçekleştirmiştir (Tunçay, 1993). Bu gelişmelerden sonra Boğaziçi Üniversitesi ile Uluslararası Sözlü Tarih Birliği (OHA) ortaklığında 11. Uluslararası Sözlü Tarih Konferansı, İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar, akademik araştırmalara da yansımıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi verilerine göre Türkiye'de sözlü tarihle ilgili en eski tez çalışması, 1995 yılında Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Zafer Toprak danışmanlığında Ödül Bozkurt tarafından "Cumhuriyetin ilk yıllarında bir Amerikan Misyoner Okulunda genç kızların yetişmesi" (Bozkurt, 1995) başlığıyla yapılmıştır. 2000'li yıllara kadar toplamda 4 tez çalışmasına konu olan sözlü tarihin 2000-2017 yılları arasında Türkiye'de 175 tez çalışmasına (YÖK Ulusal Tez Merkezi, 2017) konu olduğu görülmektedir.

Tez çalışmalarında yaşanan büyük artışa paralel olarak 2000'li yıllarda Tarih Vakfı, Bilim Sanat Vakfı, çeşitli üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları, çeşitli sözlü tarih projelerine destek olmuştur. Öncelikle Tarih Vakfı, aktif bir rol üstlenerek *Akdeniz Sesleri: Akdeniz Kentlerinde Sözlü Tarih ve Kültürel Pratikler*, *Tarihe Bin Canlı Tanık, Belleklerde Dersim "38"*, *Geçmişten Günümüze Azizlik Okulları: Sorunlar ve Çözümler* ve *Türkiye Turizmi Sözlü Tarih Araştırması* (Tarih Vakfı, 2017) gibi çeşitli projeler gerçekleştirmiştir. Tarih Vakfı'nın yanında Bilim Sanat Vakfı'nın sözlü atölye çalışmaları ve "Söz Uçma-

dan" gibi sözlü tarih projeleri (BİSAV, 2017) bulunmaktadır. Bu iki önemli örneğin dışında günümüzde birçok vakıf, belediye ve sivil toplum kuruluşu, çeşitli sözlü tarih çalışmalarına kaynak sağlamaktadır.

Türkiye'de Eğitim Uygulamalarında Sözlü Tarih

Türkiye'de sözlü tarihin bir sınıf yöntemi olarak kullanım geçmişine bakıldığında ilk örneğe Çağatay Uluçay'ın *Tarih Öğretimi Çevre* İncelemeleri (Uluçay, 1958) adlı eserinde rastlanmaktadır. Uluçay, ilgili eserinde tarih dersini etkili ve canlı hale getirmek için bir ders yöntemi olarak kullanılabilecek sözlü tarihin özelliklerine değinmektedir (Safran ve Ata, 1998). Bu erken gelişmeye rağmen sözlü tarihin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanımı konusundaki çalışmalar, 2005 yılında öğretim programlarının yapılandırmacı eğitim felsefesine göre düzenlenmesiyle önem kazanmıştır. Çünkü sözlü tarih, ilk defa 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bir yöntem olarak önerilmiş ve sözlü tarihin faydalarından bahsedilmiştir (MEB, 2006). Bu programdan sonra sözlü tarih, hem sosyal bilgiler hem de tarih eğitimi alanlarında yapılan tez ve makale çalışmalarında işlenmiştir.

Sözlü tarihi konu alan sosyal bilgiler eğitimi alanında 2 doktora (Dere, 2017; Sarı, 2007) ve 6 yüksek lisans tezinin (Sarı, 2002; İncegül, 2010; Kaya, 2013; Özer, 2012; Temir, 2015; Öztaşçı, 2017) yapıldığı görülmektedir. Diğer yandan tarih eğitiminde yapılan tezlerden biri doktora (Arslan, 2012), altısı ise (Kaplan, 2005; Avcı-Akçalı, 2007; Işık, 2008; Kumru, 2009; Durmuş, 2013; Küpüç, 2014) yüksek lisans tezidir. İlgili tezlerde sözlü tarihin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanımına ilişkin çeşitli sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmalar, sözlü tarihin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanımı konusunda birikim oluşturulmasına katkı sağlamıştır.

İlgili tezlerin yanında literatürde yapılan birçok çalışmada sözlü tarihin eğitimde kullanımı ele alınmıştır. Demircioğlu ve Demircioğlu (2017), Açıkalın (2017), Doğan (2015), Sarı (2014), Avcı-Akçalı ve Arslan (2012) ve Demircioğlu (2007) tarafından yapılan bu çalışmalarda; sözlü tarihin özellikleri, özellikle sosyal bilgiler ve tarih öğretimi konusundaki katkıları, sahip olduğu potansiyeller ve uygulama önerilerine yer verilmiştir.

2005 yılından itibaren sosyal bilgiler ve tarih derslerinde sözlü tarihin kullanımını ele alan bahsi geçen birçok çalışma yapılmasına rağmen, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında hangi konuların sözlü tarih çalışması yapmak için uygun olduğunu gösteren detaylı bir araştırma yapılmamıştır. Ancak sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerine ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara sosyal bilgiler müfredatlarında yer alan hangi konuların sözlü tarihle öğretim yapmak için uygun olduğunun detaylı bir şekilde sunulması gerekmektedir. Çünkü 2017 yılında yayınlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı da sözlü tarihle öğretim yapılabilecek konular bakımından oldukça zengindir. Bu ihtiyaca cevap vermek için çalışmanın amacı, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sözlü tarihle öğretime uygun kazanımları tespit etmek,

değerlendirmek ve etkinlik önerilerinde bulunmak olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bazı alt araştırma soruları belirlenmiştir:

1. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında hangi kazanımların öğretiminde sözlü tarih yöntemi kullanılabilir?

2. 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının hangi kazanımları, sözlü tarihle öğretim için uygundur?

Yöntem

Bu çalışmada 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları incelendiği için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (incelemesi) yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizi, genellikle araştırmalarda diğer yöntemlerle, mülakatlardan ya da anketlerden elde edilen verilerin tamamlanması ya da güvenilirliğinin kontrol etmek, veri toplama araçlarının geliştirmek ve değişim ve gelişimi izlemek için kullanılmaktadır (Duffy, 2014; Bowen, 2009).

Bunların yanında doküman analizi, -bu araştırmada olduğu gibi- bazı araştırmalarda tek başına bir veri toplama yöntemi olarak tercih edilmektedir. Çünkü yöntemin uzun süreli (zamana yayılmış) analiz yapma ve örneklem büyüklüğü gibi önemli avantajları bulunmaktadır. Doküman analizinde ilk olarak ilgili dokümanlara ulaşılır. Ardından dokümanların orijinalliği kontrol edilir. Dokümanlar iyi okunduktan ve içeriği anlaşıldıktan sonra analiz edilir. En sonunda ise yorumlama ve değerlendirmeler yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yukarıda bahsedilen aşamaları içeren doküman analizinde veri kaynakları olarak daha çok kitaplar, dergiler, gazeteler, fotoğraflar, haritalar, radyo ve televizyon programları ve her türlü kayıt kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Ancak özellikle eğitim araştırmalarında daha çok el yazması ya da basılı kaynaklar incelenmektedir (Duffy, 2014).

Veri Toplama Kaynakları

Bu çalışmada ikincil kaynaklarından veri toplanmıştır. Bilindiği gibi dokümanlar, birincil ve ikincil veri kaynaklar olmak üzere iki çeşittir. Birincil kaynaklar, araştırma sırasında ortaya çıkarken; ikincil kaynaklar, birincil kaynaklara dayanarak oluşturulan kaynaklardır (Duffy, 2014; Çepni, 2012). Bu çalışmada araştırmacı tarafından veri üretilmediği için ikincil kaynaklar kullanılmıştır.

İncelenecek kaynakların belirlenmesinde araştırmacının amacı ve cevap aranan sorular önemlidir. Araştırmacı, çalışma konusunun özü ve sınırlarını dikkate alarak kullanacağı kaynakları seçebilir (Dey, 1993:105). Bu özellikler ışığında, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sözlü tarihin potansiyelini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın temel kaynakları, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Program metinleri, sözlü tarihle ilgili kitaplar, tezler, makaleler ve diğer ilgili çalışmalar olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını, sözlü tarih potansiyeli açısından değerlendirmek amaçlandığı için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çünkü betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısı, temaları veya boyutlarının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda tercih edilir. Bu tip bir analizde araştırmacı, verileri sistematik bir şekilde betimleme, açıklama, yorumlama, sonuçlara ulaşma ve elde ettiği sonuçlara dayalı olarak ileriye dönük varsayımlarda bulunmayı amaçlar (Çepni, 2012:172; Mason, 2002:110).

Betimsel analiz yönteminin özellikleri dikkate alınarak ilk olarak araştırma sorularına uygun olarak verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre alt başlıklar organize edilmiştir. 2005 Programında sözlü tarihle öğretime uygun olan konular birçok yerde önerildiği için, birinci araştırma sorusu kapsamında, ilgili programda doğrudan önerilen ve araştırmacının belirlediği konular şeklinde iki temel inceleme kriteri belirlenmiştir. Ancak 2017 Programında sözlü tarih yöntemi, doğrudan yalnızca bir kazanımda önerildiği için ikinci araştırma sorusu kapsamında, araştırmacı tarafından sözlü tarihle öğretime uygun olduğu tespit edilen konular, öğrenme alanı ve öğretim kademesi kriterlerine göre incelenmiştir. En sonunda ise her iki programın (2005 ve 2017 Programları) sözlü tarih potansiyeli değerlendirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Doküman analizi (incelemesi) yöntemiyle elde edilen veriler, betimsel olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Verilerden elde edilen bulgular; *2005 Sosyal Bilgiler Programında Sözlü Tarih* ve *2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sözlü Tarih* şeklinde iki ana başlık altında incelenmiştir.

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sözlü Tarih

Türkiye'de bugünkü manada sosyal bilgiler dersleri, 1998 yılında hazırlanan programla okutulmaya başlanmıştır. Ancak birkaç yıl sonra gelişen ve değişen dünyanın gerekleri göz önünde bulundurularak 2005 yılında yeni bir sosyal bilgiler programı yayınlanmıştır (MEB, 2006). Bu programda değer, beceri ve kavram öğretimine ilişkin geniş açıklamalar yer alırken, birçok yeni yöntem ve teknik öğretmenlerin kullanması için önerilmiştir. İlk defa önerilen yöntemlerden biri de sözlü tarihtir. Programda bazı kazanımlar açıklanırken, etkinlik bölümlerinde sözlü tarih çalışması yapılması tavsiye edilmiştir. Bu bölümde 2005 Programında sözlü tarihle öğretim yapılması önerilen kazanımlar ve -programda önerilmese de- araştırmacı tarafından sözlü tarihle öğretime uygun olduğu belirlenen konular ayrı başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

Programda Önerilen Sözlü Tarihe Uygun Kazanımlar (4-7. Sınıflar)

Bu başlık altında programda sözlü tarihle öğretim yapılması tavsiye edilen kazanımlar ele alınmıştır. İlk olarak 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına bakıldığında Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan Geçmişimi Öğreniyorum ünitesinde bulunan kazanımlarla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir:

1. Kazanım: Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur.

2. Kazanım: Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri fark eder.

Bu kazanımlar için çeşitli etkinlikler önerilmiştir:

Birinci Etkinlik (Aile Tarihi Çalışması): Aileye ait nesneler ile değişik yollardan edinilen bilgiler kullanılarak aile tarihine ait metin yazılır (1, 2. kazanım).

İkinci Etkinlik (Onlar da Çocuktu): Büyüklerinin, çocukluk dönemine ait oyunları ve oyuncakları ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır (1, 3 ve 4. kazanım).

Üçüncü Etkinlik (Bir Zamanlar): Büyüklerinin, çocukluk dönemlerinde Cumhuriyet Bayramı konulu sözlü tarih çalışması yapılır (MEB, 2005).

Görüldüğü gibi bu etkinlikler yoluyla öğrencilerin kendi geçmişine ilişkin bilgileri ailesinden edinmesi amaçlanmıştır. Örneğin; bu etkinliklere benzer şekilde oyuncağın tarihine ilişkin Kabapınar ve İncegül (2016) tarafından 5. sınıf öğrencileriyle bir çalışma yapılmıştır. Çalışma neticesinde öğrencilerin oyuncaklar konusunda yaşanan değişim ve sürekliliği sözlü tarih çalışması neticesinde algıladıkları tespit edilmiştir.

İkincisi, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının Bölgemizi Tanıyalım ünitesinde yer alan bir kazanım, sözlü tarih çalışması yapmak için uygundur.

6. Kazanım: Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.

Etkinlik Önerisi: "Geçmişten Günümüze" (Bölgesinde sıkça görülen bir afet ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.)

Etkinlikte ucu açık bir ifadeye yer verilerek Edirne'de sel, Bursa'da lodos, Rize'de heyelan, Van'da deprem gibi doğal afetlerin seçilerek sözlü tarih çalışması yapılmasına olanak verilmiştir. Bu etkinlik örneği, eğitim programının esneklik ilkesine iyi bir örnektir.

Üçüncüsü, sözlü tarih çalışması önerilen kazanım, 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının Ülkemizde Nüfus ünitesinde yer almaktadır:

3. Kazanım: Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Bu kazanım için de sözlü tarih çalışması yapılması önerilmiştir (MEB, 2006). Bu oldukça doğru bir yaklaşımdır. Çünkü alanyazında sözlü tarih, göç konusunun öğretilmesinde kullanılması (Ritchie, 2015; Thompson, 1999) tavsiye edilen bir yöntemdir. Ancak Türkiye'deki eğitim uygulamalarında bu konuyla ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırmacının Belirlediği Sözlü Tarihe Uygun Kazanımlar (4-7. Sınıflar)

2005 Programında sözlü tarih çalışması yapılması önerilen kazanımlara ek olarak bazı konuların sözlü tarih yöntemiyle öğretime uygun olduğu tespit edilmiştir. Birinci kazanım, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı, Birey ve Toplum öğrenme alanının Kendimi Tanıyorum ünitesinde yer almaktadır:

5. Kazanım: Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.

Programda sözlü tarih çalışması önerilmeyen bu kazanımın öğretiminde öğrenciler, aile üyeleriyle sözlü tarih görüşmesi yaparak kendi kişisel geçmişi hakkında bilgi toplayabilir.

İkincisi, 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının İyiki Var ünitesinde yer almıştır:

3. Kazanım: Kullandığı teknolojik ürünlerin zaman içindeki gelişimini kavrar (MEB, 2005).

Bu kazanım da sözlü tarih çalışması için uygun olmasına rağmen programda tavsiye edilmemiştir. Bu konuda öğrenciler, herhangi bir teknolojik ürünü (radyo, TV, bilgisayar vb.) seçerek o ürünün zaman içindeki değişim ve gelişimini sözlü tarih görüşmeleri yoluyla anlayabilirler.

Üçüncü kazanım, 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan İpek Yolunda Türkler ünitesinde bulunmaktadır:

8. Kazanım: Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir.

Programda sözlü tarihle öğretilmesine dair tavsiye bulunmayan bu kazanım, çok geniş bir sözlü tarih potansiyeli barındırmaktadır. Nitekim Dere (2017) tarafından yapılan doktora tez çalışmasının Pilot Uygulama aşamasında bu kazanımın potansiyeli ele alınmıştır. İlgili çalışmada öğrencilere milli ve dini bayramlar, düğünler ve anma törenleriyle ilgili sözlü tarih çalışmaları yaptırılmıştır. Ayrıca kutlama ve törenler kapsamında şu başlıklarda da sözlü tarih çalışmaları yaptırılabilir;

a) Çocuk doğumu ve gelişim dönemlerine ilişkin adetler ve kutlamalar

b) Sünnet düğünleri

c) Oruç tutma ve Ramazan ayına dair anılar

d) Kandiller

e) Yerel kutlama günleri (Kurtuluş günleri)

f) Baharı karşılama törenleri (Nevruz, Hıdırellez vs.)

g) Kültüre sonradan giren günler (Doğum günü, yılbaşı vs.)

h) Asker ve hacı uğurlamaları

Diğer yandan uygun sözlü tarihle öğretime uygun olduğu tespit edilen dördüncü ve beşinci kazanımlar, kutlamalar ve tören temasının dışında 2005 5. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanının Elektronik Yüzyıl ünitesinde yer almıştır:

2. Kazanım: Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer.

3. Kazanım: Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder.

Bu kazanımlar kapsamında sözlü tarihle öğretilebilecek konular, iki farklı çalışmada ortaya çıkarılmıştır. Birincisinde Dere (2017) tarafından hazırlanan doktora tezinin Asıl Uygulama aşamasında öğrencilere şehirleşme, ulaşım, haberleşme ve iletişim araçlarının dünden bugüne değişimi ve sürekliliği hakkında sözlü tarih çalışması yaptırılmıştır. Ayrıca yine aynı kazanımlar çerçevesinde Dere ve Alkaya (2017) tarafından yapılan "Sosyal Bilgiler Derslerinde Tıp Tarihi Konularının Sözlü Tarihle Öğretimi" adlı çalışmada öğrenciler, bulaşıcı ve salgın hastalıklar, ilaçlar ve hastalıklarla mücadele (tedavi) yöntemleri hakkında sözlü tarih çalışmaları yürütmüşlerdir. İlgili çalışma sonuçları, öğrencilerin tıp tarihinde meydana gelen gelişmeler konusunda yaşanan değişim ve sürekliliği algıladıklarını göstermiştir.

Beşinci kazanıma 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Kültür ve Miras öğrenme alanı, Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde yer verilmiştir:

5.Kazanım: Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.

Bu kazanım çerçevesinde öğrenciler, şehir tarihini ele alarak şehrin sanat ve estetiğinde değişen ve devam eden anlayışlarını (süreklilik) ortaya koyabilecek etkinlikler yapabilirler. Örneğin; Geylani (2012) tarafından *1923-1950 arası Mersin'de gündelik hayatın ve sosyal mekânların dönüşümüne yönelik bir sözlü tarih çalışması* başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında sözlü tarih yoluyla şehir incelemesi yapılmıştır. Öğrenciler de ilgili araştırma kadar detaylı olmasa da uzun süredir bulundukları çevrede yaşayan hafıza isimlerden şehrin gelişimi ve dönüşümünü öğrenebilirler.

Görüldüğü gibi 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında birçok konu, sözlü tarihle öğretim için uygundur. Aslında burada değinilen konuların dışında bazı konuların öğretiminde de sözlü tarih kullanılabilir. Ancak bu çalışmada en ilgili olanlar seçilmiştir.

2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (4-7. Sınıflar) Sözlü Tarih

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programından yaklaşık 12 yıl sonra, ilgili programın eleştirilen eksiklerini gidermeyi ve daha çağdaş bir bakış açısı sunmayı amaçlayan 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yayınlanmıştır. Bu program incelediğinde, tıpkı 2005 Programında olduğu gibi sözlü tarih konusunda önemli bir potansiyele sahip olduğu görülmüştür. Bu bölümde 2017 Programının sahip olduğu sözlü tarih potansiyeli, öğrenme alanlarından başlanarak her kademe için ayrı başlıklar altında ve detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Öğrenme Alanlarında Sözlü Tarih

2005 Sosyal Öğretim Programında, sözlü tarih çalışması yapılabilecek konuların başta *Kültür ve Miras* öğrenme alanı olmak üzere İnsanlar, *Yerler ve Çevreler*, *Bilim, Teknoloji ve Toplum*, *Üretim, Dağıtım ve Tüketim* ile *Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler* gibi birçok öğrenme alanına dağıtıldığına daha önce değinilmişti. 2017 Sosyal Öğretim Programı sözlü tarih potansiyeli açısından incelendiğinde, aşağıdaki durum ortaya çıkmaktadır:

1. Birey ve Toplum (4. ve 6. sınıf kazanımları)
2. Kültür ve Miras (4. ve 5. sınıf kazanımları)
3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler (5. ve 7. sınıf kazanımları)
4. Üretim, Dağıtım ve Tüketim (Sözlü tarihe uygun kazanım yoktur.)
5. Bilim, Teknoloji ve Toplum (4. sınıf kazanımları)
6. Etkin Vatandaşlık (Sözlü tarihe uygun kazanım yoktur.)
7. Küresel Bağlantılar (Sözlü tarihe uygun kazanım yoktur.)

Görüldüğü gibi yeni programda 4 öğrenme alanında sözlü tarihin kullanıma uygun kazanımlar yer alırken, 3 öğrenme alanında uygun herhangi bir konu bulunamamıştır. 2005 Programında olduğu gibi 2017 Programında da sözlü tarihe uygun konular daha çok Kültür ve Miras öğrenme alanında bulunmaktadır. Bu aşamadan itibaren sınıf düzeylerine göre sözlü tarihin kullanımı için uygun olan kazanımlar ve etkinlik önerileri sunulmuştur. Bu arada bu bölümdeki bulguların organizasyonunda 2005 Programından farklı olarak kazanımlar, programda önerilen ve araştırmacı tarafından tespit edilen kazanımlar şeklinde ayrı başlıklar altında incelenmemiştir. Çünkü yeni programda yalnızca bir kazanım için sözlü tarih çalışması doğrudan önerilmiştir. Yani uygun kazanımların neredeyse tamamı, araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Öte yandan 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında kazanım, sınıf düzeyi, öğrenme alanı ve kazanım numarası bazı kısaltmalar kullanılarak işlenmiştir. Örneğin; "SB.4.1.2." kısaltmasında SB: Sosyal Bilgiler; 4: Sınıf Düzeyi, 1: Öğrenme Alanı, 2: Kazanım Numarası'nı ifade etmektedir. Bu kısaltmalar, bu bölümde benzer şekilde kullanılmıştır. Ayrıca uygun olan her kazanımdan sonra programda kazanımın açıklaması yapılmışsa "Açıklama" başlığına yer verilmiştir. Ancak programda etkinlik önerisi yer almadığı için araştırmacı tarafından "Etkinlik" başlığı altında çeşitli etkinlikler tasarlanmıştır.

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sözlü Tarih

4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, diğer öğretim kademelerine göre sözlü tarihin kullanıma uygun konuların en fazla (6) bulunduğu kademedir. Bu aşamada programda sözlü tarih çalışması yapılması tavsiye edilen ve programda önerilmemesine rağmen sözlü tarih çalışması yapmaya uygun olduğu tespit edilen kazanımlara yer verilmiştir.

İlk olarak 4. Sınıf Programının ilk öğrenme alanı olan Birey ve Toplum öğrenme alanının kazanımları incelendiğinde, hiçbir kazanımda sözlü tarih çalışması yapılmasının önerilmediği görülmektedir. Buna rağmen bir kazanımın sözlü tarihle öğretim için uygun olduğu görülmüştür. İlgili kazanım, açıklaması ve etkinlik önerisi aşağıda sunulmuştur:

Kazanım (SB.4.1.2.): Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.

Açıklama: Öğrencinin kendi hayatında önemli gördüğü (doğum, ilk konuşma, okula başlama vb.) olayları kronolojik olarak sıralaması sağlanır.

Etkinlik Önerisi (Benim Geçmişim): Öğrenciler, anne babasıyla sözlü tarih görüşmesi yaparak kendi kişisel geçmişi hakkında bilgi toplayabilirler.

Bu kazanım, 2005 Programında da benzer şekilde yer almıştır. Açıklama kısmında verilen ayrıntılar bu programda eklenmiştir.

Öte yandan 4. Sınıf Programı kapsamında sözlü tarihle öğretime uygun konuların en çok tespit edildiği öğrenme alanı, Kültür ve Miras olmuştur. İlgili kazanımlar, açıklamalar ve etkinlik önerileri aşağıda sunulmuştur:

Kazanım (SB.4.2.1.): Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelerden yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.

Etkinlik Önerisi (Ailemin Tarihi): Öğrenciler, bu etkinlik kapsamında Dere ve Kızılay (2017) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi büyükanne ya da büyükbabaları, ebeveynleri veya diğer akrabalarıyla görüşmeler yaparak onlardan tarihi materyaller alabilir, ailesinin tarihini ve hikâyesini yazabilir, soy ağacını ortaya çıkarabilirler.

Bu kazanım, 2005 Programının Kültür ve Miras öğrenme alanında *"Sözlü tarih yöntemi kullanarak ve nesnelere dayanarak aile tarihi oluşturur."* (Kazanım 1) şeklinde yer alan kazanımının revize edilmiş halidir. 2005 Programında önerilen birçok etkinlik, bu programda bulunmadığı için etkinlik önerisi araştırmacı tarafından sunulmuştur. Sözlü tarih çalışması yapmak için uygun olduğu tespit edilen diğer kazanıma ilişkin bilgiler aşağıdadır:

Kazanım (SB.4.2.2.): Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri araştırarak örnekler verir.

Açıklama: Yakın çevresinde yer alan bir müze, cami, türbe, köprü, medrese, kervansaray gibi tarihî bir mekân gezisi ya da sözlü tarih veya yerel tarih çalışmaları yapılır.

Etkinlik Önerisi (Mahallemin/Şehrimin Tarihi): Öğrenciler, sözlü tarihten yararlanarak çevresindeki camii, müze, çarşı ve diğer tarihi yapıların tarihini, dolayısıyla yerel tarihlerini öğrenebilirler.

Görüldüğü gibi kazanımın ifadesinde yer verilmeyen sözlü tarih yöntemine *Açıklama* kısmında değinilmiştir. Ancak etkinlik önerisine yer verilmediği için yine araştırmacı tarafından sunulmuştur. Ayrıca bu kazanım da 2005 Programının Kültür ve Miras öğrenme alanında *"Ailesi ve çevresindeki millî kültürü yansıtan ögeleri fark eder."* (Kazanım 2) şeklinde yer alan kazanımın revize edilmiş halidir. Kültür ve Miras öğrenme alanı kapsamında sözlü tarihle öğretim yapılabilecek son kazanıma dair bilgiler ise şöyledir:

Kazanım (SB.4.2.3.): Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından günümüzdeki oyunlarla karşılaştırır (MEB, 2017).

Etkinlik Önerisi (Dünün Oyunları): Öğrenciler; aile büyükleri, akrabaları ya da çevresindeki görmüş geçirmiş (güngörmüş, tecrübeli) insanlarla oyunların zaman içindeki gelişimi hakkında sözlü tarih görüşmeleri yapabilirler. Ayrıca bu görüşmelerde öğrenciler, kaynak kişilerden oyuncak örnekleri toplayabilir ya da onlardan (mümkünse) yeniden benzer oyuncaklar yapmalarını isteyebilirler.

Bu kazanımın 2005 Programında Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan 1, 2 ve 3. kazanımlar için önerilen *"Onlar da Çocuktu"* (Büyüklerinin, çocukluk dönemine ait oyunları ve oyuncakları ile ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.) etkinliğinden esinlenerek hazırlandığını söylemek mümkündür. Ancak 2005 Programında olduğu gibi sözlü tarih çalışması yapılması önerilmemiştir. *Açıklama* bölümüne yer verilmediği için ne tür etkinliklerle kazanımın öğretiminin yapılacağı anlaşılmadığı için değişim ve süreklilik becerisini kazandırma konusunda etkili bir yöntem olduğu çeşitli araştırmalarda (Oteghen, 1996; İncegül, 2010; Kaya, 2013; Kabapınar ve İncegül, 2016; Dere ve Alkaya, 2017; Dere ve Kızılay, 2017; Yazıcı ve Mert, 2017) ortaya çıkarılan sözlü tarih etkinliği önerilmiştir. Görüldüğü gibi Kültür ve Miras öğrenme alanında üç kazanım, sözlü tarih çalışmaları yürütmek için uygundur.

Öte yandan 4. Sınıf Programı kapsamında Bilim, Teknoloji ve Toplum adlı öğrenme alanında iki kazanımın sözlü tarihle öğretime uygun olduğu tespit edilmiştir. Bu kazanımlarla ilgili bilgiler sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

Kazanım (SB.4.4.2.): Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.

Etkinlik Önerisi (Tuşlu Telefonlara Veda): Bu etkinlikte öğrenciler, öncelikle bir teknolojik ürün seçerler ve onun mucidi hakkında bilgi toplarlar. Daha sonra sözlü tarih görüşmesiyle o ürünün yakın tarihteki değişimi hakkında bilgi toplayabilirler. Örnek: Telefonun tarihi.

Bu kazanımın öğretimi sırasında yukarıda yer verilen etkinlik önerisinde olduğu gibi öğrenciler, ev telefonlarından başlayıp tuşsuz (dokunmatik) telefonlara evrilen süreci sözlü tarih sayesinde anlamlandırabilirler. Ayrıca *SB.4.4.2* kodlu kazanımın devamı niteliğindeki diğer kazanımla ilgili bilgilere aşağıda değinilmiştir:

Kazanım (SB.4.4.3.): Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımlarını karşılaştırır.

Açıklama: Teknolojinin hayatımızda ve çevremizde meydana getirdiği değişikliklere dikkat çekilir.

Etkinlik Önerisi (Teknoloji Tarihi): Dere (2017) tarafından yapılan çalışmada olduğu gibi öğrenciler; ulaşım, şehirleşme ve iletişim araçlarından bir konu seçerek sözlü tarih görüşmeleri yapabilirler. Örnek: Otomobillerin gelişiminin ulaşımda meydana getirdiği değişimler ve kolaylıklar.

Diğer kazanımın (*Kazanım (SB.4.4.2.)*) devamı niteliğindeki bu kazanım ele alınırken, farklı olarak, yalnızca sözlü tarihle öğretim yapılabilir. Ancak bu görüşmeler öncesinde "Geçmiş Araştırması"nın yapılması gerekir. Geçmiş Araştırması, bir sözlü tarih araştırmasında konunun genel hatlarını belirlemek ve görüşme sorularını hazırlamak için yapılır. Görüldüğü gibi Bilim, Teknoloji ve Toplum alanında yer alan iki kazanım, birbiriyle yakından ilişkilidir. Ayrıca ilgili kazanımlar, birlikte düşünülerek de bir sözlü tarih çalışması yapılabilir.

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sözlü Tarih

Sözlü tarihin 5. Sınıf Programındaki potansiyeli incelendiğinde uygun konuların yalnızca *Kültür ve Miras* ile İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanlarında bulunduğu görülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan kazanıma ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir:

Kazanım (SB.5.2.5.): Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.

Açıklama: Gündelik hayatta yerleşmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulur.

Etkinlik Önerisi (Cirit Oyunu): Öğrenciler, ailesi ve yakın çevresinden insanlarla görüşerek gündelik hayatın önemli parçaları olan yerleşik kültürel unsurların dünden bugüne değişimini ve sürekliliğini sözlü tarih çalışmasıyla araştırır.

Bu kazanımın nasıl öğretileceği düşünüldüğünde, –programda önerilmese de- değişim ve sürekliliğin algılanması ve anlamlandırılmasında etkili bir yöntem olan sözlü tarih akla gelmektedir. Öğrencilerin kültürel unsurların değişim ve sürekliliğini anlaması için en yakın ve uygun kaynaklar; aile üyeleri, akrabaları ve yakın çevresindeki insanlardır. Örnek olarak, Uşak'ta okuyan öğrencilerden birer kültürel unsuru (örneğin; cirit, halı ve kilim, dericilik, tarhana vs.) seçmeleri istenebilir. Ardından öğrenciler, gerek ailelerinden gerekse yakın çevresindeki insanlardan bu unsurların değişen ve varlığını sürdüren yönlerini öğrenebilirler.

5. Sınıf Programında sözlü tarih çalışması için bir diğer uygun kazanım; İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer almaktadır:

Kazanım (SB.5.3.5.): Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.

Etkinlik Önerisi (Ne olmuştu?): Doğal afetlerle ilgili sözlü tarih çalışması yapılır.

Bu kazanım, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında *Kültürümüzün sözlü ve yazılı ögelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir."* (6. kazanım) şeklinde yer alan kazanımın kısaltılmış halidir. Amaç ve içerik bakımından önemli bir şey değişmediği görülmektedir. Etkinlik önerisi olarak -2005 Programının etkinlik kısmında önerildiği gibi- sözlü tarih çalışmasıyla geçmişte yaşanmış bir doğal afetin toplum hayatı üzerindeki etkileri incelenebilir. Bu doğal afet, bölgenin özelliklerine göre Rize'de heyelân, Kütahya'da deprem olabilir.

6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sözlü Tarih

2005 Programında, sözlü tarih yönteminin *kutlamalar ve törenler*, şehirleşme, ulaşım, haberleşme ve (teknolojik) eğlence araçları ile *tıp tarihi konuları*nın öğretiminde kullanılabileceğine değinilmişti. Ancak 2017 6. Sınıf Programında bu konuların yer almadığı görülmüştür. Bu arada 6. Sınıf Programında yalnızca Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan bir kazanımın sözlü tarihle öğretim için uygun olduğu tespit edilmiştir:

Kazanım (SB.6.1.1.): Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.

Etkinlik Önerisi (Değişen Dünya, Değişen Roller): Öğrenciler, sosyal rolleri belirleyerek ailesi ve yakın çevresiyle sosyal rollerin zaman içindeki değişimini sözlü tarih görüşmeleri yoluyla sorgulayabilir.

2005 Programında yer almayan bu yeni kazanımın öğretiminde sözlü tarih kullanılabilir. Çünkü her şey gibi sosyal roller de yıllar içinde değişime uğramaktadır. Örneğin; kadının çalışma hayatında daha fazla aktif rol almasıyla süreç içerisinde sosyal rollerinde çeşitli değişimler yaşanmıştır. Öğrenciler, sözlü tarih çalışması yoluyla bu değişimleri keşfedebilirler.

7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Sözlü Tarih

2017 7. Sınıf Programına bakıldığında, yalnızca bir konuda sözlü tarih çalışmasının yapılmasının mümkün olduğu görülmektedir. 2005 Programında değinilen "Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir." şeklindeki kazanıma bu programda yer verilmemiştir. Ayrıca 2005 Programında göçlerin nedenleri ve sonuçlarını anlamak için önerilen sözlü tarih yöntemi de yeni programda önerilmemiştir. Ancak 7. Sınıf Programı, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan göçle ilgili kazanımlar, sözlü tarihle öğretim için uygundur:

Kazanım (SB.7.3.1.): Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.

Kazanım (SB.7.3.3.): Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.

Etkinlik Önerisi (İnsan Bir Kuş Misali): Bu etkinlikte iç ya da dış göç tecrübesi yaşamış kişilerle sözlü tarih görüşmesi yapılarak yerleşmeye etki eden faktörlerin tarihsel değişimi öğrenilebilir.

Görüldüğü gibi öncelikle öğrenciler, bu konuda çalışırken göç tecrübesi yaşamış insanlarla görüşerek göçün nedenlerini ve sonuçlarını belirleyebilirler. Ardından sınıf ortamında sunumlar yapılarak konuyu sınıfın tartışması sağlanabilir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının sözlü tarihle öğretilecek konular bakımından benzer olduğu tespit edilmiştir. İki program arasındaki sözlü tarih potansiyelinin karşılaştırması aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 1. Sözlü Tarihle Öğretime Uygun Kazanımların Dağılımı (f)

Sınıf Düzeyi	2005 Programı	2017 Programı
4. Sınıf	6	6
5. Sınıf	1	2
6. Sınıf	3	1
7. Sınıf	2	2
Toplam	12	11

Görüldüğü gibi 2017 Programında 4. ve 7. sınıf kademelerinde sözlü tarih potansiyeli aynı kalırken; 6. sınıfta azalmış, 5. sınıfta artmıştır. Ayrıca 2017 6. Sınıf Programından kutlama ve törenler ile bazı teknoloji tarihi konuları çıkarıldığı için sözlü tarihe uygun kazanım sayısı, bu kademede azalmıştır.

Sonuç olarak 2005 ve 2017 Programlarının sözlü tarihin potansiyeli bakımından benzerlik gösterdiğini söylemek mümkündür. Bunun yanında 4. Sınıf Programında sözlü tarihe uygun 6 kazanımın bulunması, yöntemin sınıf öğretmenleri için de önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca 5, 6 ve 7. sınıf kazanımlarında sözlü tarihin hâlâ önemli bir kullanım potansiyelinin olduğu görülmektedir. Bu verilere ek olarak, sözlü tarihin çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınması, gelecekte yöntemin daha fazla işleneceğine işaret etmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, 2005 ve 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında sözlü tarihin yerini ortaya koymak için yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında sözlü tarihin yeri ve önemi ele alınmıştır. Ayrıca ilgili programda -doğrudan önerilmese de- araştırmacı tarafından belirlenen sözlü tarih çalışması yapılabilecek potansiyele sahip kazanımlar ve konular da değerlendirilmiştir. Ardından 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında sözlü tarihle öğretim için uygun olan kazanımlar ve konular incelenmiştir. Bu incelemeler sonunda 2005 ve 2017 programlarında sözlü tarihin yeri ve potansiyeli karşılaştırılmıştır. Ulaşılan en genel sonuç, her iki programda yer alan sözlü tarihle öğretimi yapılabilecek kazanım sayılarının benzer olmasıdır. Ancak 2005 Programında 6 kazanımda sözlü tarih çalışması önerilmesine rağmen yeni programda bunu yalnızca 1 kazanımda görmek mümkündür. 2017 Programında önerilmese de 10 kazanımın daha sözlü tarihle öğretilebileceği ortaya çıkarılmıştır.

Bunların dışında araştırma devam ederken, 2018 yılı ocak ayında yapılan program güncellenmesinde, "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" başlığının 7. maddesinde *"Uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır."* ifadesine yer verilerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilgili konularda sözlü tarih yöntemini kullanması teşvik edilmiştir. Bu durum, sözlü tarihin yalnızca bir kazanımın öğretiminde değil, bütün uygun konularda kullanılmasına önem verildiğini göstermesi açısından oldukça önemlidir.

Öte yandan sınıf düzeyine göre sözlü tarihe uygun kazanımlar incelendiğinde, (2005 ve 2017 Programları) şu şekilde bir dağılım ortaya çıkmıştır: 2005 Programında sırayla 4. sınıfta 6; 5. sınıfta 1; 6. sınıfta 3; 7. sınıfta ise 2 kazanım, sözlü tarihle öğretim için uygundur. Buna karşın 2017 Programında, 4. sınıfta 6; 5. sınıfta 2; 6. sınıfta 1; 7. sınıfta ise 2 kazanımın öğretiminde sözlü tarih kullanılabileceği tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi her iki programda da 4. ve 7. sınıf kademelerinde sözlü tarih potansiyeli

değişmezken, 6. sınıf kademesinde azalmıştır. Bu iki durumdan farklı olarak 5. sınıf kademesinde sözlü tarih potansiyeli artmıştır. Bu sonuçlar, sözlü tarihin öneminin yalnızca sosyal bilgiler öğretmenleri için değil, sınıf öğretmenleri için de önemli bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ayrıca "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar" arasında *"Uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır."* ifadesinin yer alması, yöntemin sosyal bilgiler dersleri için öneminin devam ettiğine kanıt olarak gösterilebilir.

Son olarak 2005 yılında müfredat güncellenmeleri neticesinde tanınan ve eğitim uygulamalarında yer bulmaya başlayan sözlü tarih, 2005-2017 yılları arasında çeşitli tez, makale, çalıştay ve bilimsel etkinliğe konu olmuştur. Eğitim uygulamaları kapsamında sözlü tarihi konu alan tezler incelendiğinde, yöntemin en çok sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan tezlerde ele alındığı tespit edilmiştir. Bu alanda sözlü tarihle ilgili ikisi doktora (Dere, 2017; Sarı, 2007), altısı yüksek lisans tezi (Sarı, 2002; İncegül, 2010; Kaya, 2013; Özer, 2012; Temir, 2015, Öztaşçı, 2017) olmak üzere toplam 8 tez çalışması yapılmıştır. Buna karşın tarih eğitiminde yapılan 7 tezden birinin doktora (Arslan, 2012), diğer altısının ise (Kaplan, 2005; Avcı-Akçalı, 2007; Işık, 2008; Kumru, 2009; Durmuş, 2013; Küpüç, 2014) yüksek lisans tezi olduğu belirlenmiştir. İlgili tezler, sözlü tarihin sosyal bilgiler ve tarih derslerinde kullanımına ilişkin çeşitli sonuçlar ve öneriler içermektedir. Bu sonuçlar, sözlü tarihin eğitim araştırmacıları tarafından önemsendiğini göstermesi açısından önemlidir.

Sonuç olarak bu araştırmada, sözlü tarihin 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında olduğu gibi, 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da önemli bir kullanım potansiyeline sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak sözlü tarihin birçok araştırmada ele alınması ve değişim ve sürekliliği algılama becerisi olmak üzere birçok beceriyi kazandırma konusundaki katkıları birlikte düşünüldüğünde, yöntemin beceri öğretimi konusunda ilerleyen zamanlarda öneminin artacağı düşünülmektedir.

İlgili sonuçlara dayanarak sosyal bilgiler öğretmenlerine, program tasarımcılarına ve araştırmacılara bazı önerilerde bulunmak gerekmektedir. Öncelikle öğretmenler, bu çalışmada belirlenen 2017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının sözlü tarih potansiyelini değerlendirmelidir. Ancak bütün öğretmenlerden sözlü tarih projeleri geliştirmesi beklenmesi mümkün değildir. Bunun yerine öğrencilerin çevreleriyle ilişki kurabilecekleri konularda sözlü tarih çalışmalarına yönlendirilmeleri yararlı olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı ise sözlü tarih etkinliklerinin nasıl yapılabileceğini öğretmenlere tanıtmak için kitapçık ya da broşürler hazırlamalı ve EBA üzerinden öğretmenlere ulaştırılmasını sağlamalıdır. Bunun yanında hizmetiçi eğitimlerde çağdaş öğretim yöntemleri başlığı altında sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerinde kullanımına ilişkin eğitimler verebilir. Son olarak sosyal bilgiler alanında çalışan akademisyenlerin sözlü tarihin sosyal bilgiler derslerinde kullanımı konusunda uygulamalı çalışmalara daha fazla ağırlık vermeleri gerekmektedir. Bu çalışmalar, sözlü tarih yönteminin tanınırlığını ve uygulanabilirliğini artıracaktır.

Kaynakça

ABRAMS, L. (2010). *Oral history theory.* London, New York: Routledge.

AÇIKALIN, M. (2017). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

AKÇALI, A. A. (2007). **Yerel tarih ve tarih eğitimine katkısı**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.

AKÇALI, A. A., ve ASLAN, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2), 669-688.

ALBARELLI, G., & STARECHESKI, A. (2013). *The telling lives oral history curriculum guide.* New York: The Columbia University Center for Oral History.

ARDEMENDO, D., & KUSZMAR, K. (2009). *Principles and best practices for oral history education (4-12)*, 1-3. http://www.oralhistory.org/oral-history-classroom-guide/ adresinden alınmıştır.

ARIKAN, Z. (1999). Halkevlerinin kuruluşu ve tarihsel işlevi. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, *6*(23).

ARSLAN, Y. (2012). **Yerel ve sözlü tarihin ortaöğretim öğrencilerindeki yansımaları: Tunceli Merkez örneği**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

AYERS, W., & AYERS, R. (2013). Every person is a philosopher/ every day is another story. In Mayotte, C., & Eggers, D. (Ed). *The Power Of The Story: The Voice Of Witness Teachers Guide to Oral History.* San Francisco: Voice of Witness.

BAUM, W. K. (1977). *Transcribing and editing oral history.* Nashville: American Association for State and Local History.

BİSAV. (2017). *Sözlü Tarih Çalışmaları*. http://www.bisav.org.tr/ adresinden 21.10.2017 tarihinde alınmıştır.

BORNAT, J. (1989). Oral history as a social movement: Reminiscence and older people. *Oral History, 17*(2), 16-24.

BOZKURT, Ö. (1995). **The Making of young women at an American Missionary School in early republican Turkey/Cumhuriyetin ilk yıllarında bir Amerikan Misyoner Okulunda genç kızların yetişmesi**, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

BOWEN, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, Vol. 9 Issue: 2*, 27-40.

CAUNCE, S. (2001). *Sözlü tarih ve yerel tarihçi.* (B. C. Yalçınkaya, Çev.) İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

ÇEPNİ, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

DANACIOĞLU, E. (2010). *Geçmişin izleri: Yanıbaşımızdaki tarih için bir kılavuz.* Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

DAVEY, F., WELDE, K. D., & FOOTE, N. (2016). Oral history as inspiring pedagogy for undergraduate education. *Education, Political Engagement and Youth, Oral History Education, Political Engagement, and Youth, Our Schools/Our Selves Vol. 25, N. 2, Winter*.

DEY, I. (2003). Qualitative data analysis: *A user friendly guide for social scientists*. Routledge.

DERE, İ. (2017). **Sosyal bilgiler derslerinde bir öğrenme ve öğretme yöntemi olarak** *sözlü tarih,* Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi), Uşak.

DERE, İ. ve ALKAYA, S. (2017). Sosyal bilgiler derslerinde tıp tarihi konularının sözlü tarihle öğretimi. *Journal of History Culture and Art Research, 6*(6), 504-522. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v6i6.1198

DERE, İ. ve KIZILAY, N. (2017). Aile tarihinin araştırılmasında sözlü tarihin kullanımı: İlkokul öğrencilerinin tecrübeleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 6*(2), 294-323.

DEMİRCİOĞLU, İ. H. (2007). *Tarih* öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.

DEMİRCİOĞLU, İ. H. ve DEMİRCİOĞLU, E. (2017). *Türkiye'de tarih eğitimi araştırmaları el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DOĞAN, Y. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih. Şimşek, A ve Kaymakçı, S. (Ed). içinde, *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 113-142). Ankara: Pegem Yayıncılık.

DUFFY, B. (2014). The analysis of documentary evidence. In J. Bell (Ed.). *Doing Your Research Project: A guide for first-time researchers.* UK: McGraw-Hill Education.

DURMUŞ, K. (2013). Öğretmenlerin **ve mezunların bakış açılarından Ermeni azınlık okullarında tarih** öğretimi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KAPLAN, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünce becerilerinin sözlü tari***h çalışmalarıyla geliştirilmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

FIELD, S. (2002). Dialogues of trust: The value of oral history in developing people. In P. &. Phillipe Denis (Ed.). *The power of oral history: Memory, healing and development* (pp. 15-29.). International Oral History Association in collaboration with Sinomlando Project, University of Natal.

FONSINI, F. J. (1979). **Oral history as a research and teaching tool**, Illinois State University, (Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi), Illinois, Chicago.

GEYLANİ, N. (2012). **1923-1950 arası Mersin'de gündelik hayatın ve sosyal mekânların dönüşümüne yönelik bir sözlü tarih çalışması**, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin.

GIVEN, L. M. (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods.* Sage Publications.

GRELE, R. J., & TERKEL, S. (1985). *Envelopes of sound: The art of oral history.* Chicago, Ill: Precedent Pub.

HALL, J. D. (1984). Documenting diversity: The southern experience. David K. Dunaway, D. K., & Baum, W. K. (Ed.). *Oral history: An interdisciplinary anthology* (pp. 189-194). Nashville, Tennessee: American Association for State and Local History.

HAND S. (1984). Some words on oral history. David K. Dunaway, D. K., & Baum, W. K. (Ed.). *Oral history: An interdisciplinary anthology* (pp. 51-63). Nashville, Tennessee: American Association for State and Local History.

HOOPES, J. (1984). Oral History for the student. David K. Dunaway, D. K., & Baum, W. K. (Ed.). *Oral history: An interdisciplinary anthology* (pp. 349-355). Nashville, Tennessee: American Association for State and Local History.

HUYUGÜZEL, Ö. F. (1999). Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında halkevlerinin rolü. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 6*(23).

İNCEGÜL, S. (2010). **Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

IŞIK, H. (2008). İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler tarih konularının öğretiminde kanıt**temelli** öğrenme modeli: Bir aksiyon **araştırması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KABAPINAR, Y. ve İNCEGÜL, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: Bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal, 5*(1), 74-96.

KAPLAN, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşü**nce becerilerinin sözlü tarih** çalışmalarıyla geliştirilmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KAYA, M. (2013). **Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: Amaç, içerik, uygulama**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KAYLOR, W. K. (1977). **The effect of an oral history technique on the attitudes of fifth grade students concerning the 1930's**, (Unpublished Master Thesis), USA.: California State College.

KUMRU, G. (2009). **Tarih öğretimi açısından sözlü tarih yazımı: Karaca Ahmet Dergâhı örneği**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

KÜPÜÇ, E. (2014). **Sözlü tarih kavramı ve sözlü tarihin tarih öğretimindeki rolü**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.

KYVIG, D. E., & MARTY, M. A. (2000). *Yanıbaşımızdaki tarih* (çev. Nalân Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

MASON, J. (2002) Qualitative researching (2nd edition). London: Sage.

MCLELLAN, M. L. (2014). Beyond the transcript: Oral history as pedagogy. In D. &. Boyd (Ed.). *Oral history and digital humanities: Voice, access, and engagement* (pp. 99-118). USA: Springer.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi (4-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2006). *Sosyal bilgiler 6-7. sınıflar öğretim programı.* Ankara: TTKB Yayınları.

MEB. (2017). *Sosyal bilgiler öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar).* Ankara: TTKB Yayınları.

NATIONAL COLLOQUIUM ON ORAL HISTORY, (1966). *Goals and guidelines for oral history: Report of the sub-committee on goals and guidelines.* California.

OTEGHEN, S. L. (1996). Using oral history as a motivating tool in teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 67*:6, 45-48.

ÖZER, E. (2012). **Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması**, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Konya.

ÖZTAŞÇI, C. A. (2017). **Yerel tarih öğretim yöntemini sosyal bilgiler dersinde uygulamaya koymak: Bir eylem araştırması**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ÖZTÜRKMEN, A. (2002). Sözlü tarih: Yeni bir disiplin cazibesi. *Toplum ve Bilim, 91*, 115-121.

PORTELLI, A. (1990). *The death of Luigi Trastulli, and other stories: Form and meaning in oral history.* Albany, N.Y: State University of New York Press.

PORTELLI, A. (2006). Introduction. In B. A. Lanman (Ed.). *Preparing the next generation of oral historians: An anthology of oral history education.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

RITCHIE, D. A. (2015). *Doing oral history* (3rd Edition). New York: Oxford University Press.

SAFRAN, M. ve ATA, B. (1998). Okul dışı tarih öğretimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 1*, 87-94.

SARI, İ. (2002). **Sosyal bilgiler dersi tarih ünitelerinde bir yöntem olarak sözlü tarih**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

SARI, İ. (2007). **Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.

SARI, İ. (2014). Tarih öğretimi ve sözlü tarih. İçinde M. Safran (Ed.) *Tarih Nasıl* Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri (Genişletilmiş 2. Baskı, ss. 251-255). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

STARR, L. (1977). Oral History. *Encyclopedia of library and information science, C. 20*, 440-463.

TARİH VAKFI, (2017). *Sözlü Tarih Çalışmaları*. http://tarihvakfi.org.tr/Proje/sozlutarihcalismalari/12 adresinden 06.01.2018 tarihinde alınmıştır.

TEMİR, M. (2015). **Yaşayan tarih yetişkinlerimiz**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat.

THOMPSON, P. (1999). *Geçmişin sesi: Sözlü tarih.* (Ş. Layıkel, Çev.) İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

TUNÇAY, N. E. (1993). *I.* Sözlü *tarih atölyesi* (6-7 Haziran). İstanbul, Türkiye: Tarih Vakfı Yayınları.

ULUÇAY, Ç. (1958). *Tarih öğretimi çevre incelemeleri.* İstanbul:Öğretmenler Derneği.

YAZICI, F. ve MERT, G. (2017). Sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkililiği. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 6*(2), 324-342.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK ULUSAL TEZ MERKEZİ. (2017). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/ adresinden 21.10.2017 tarihinde alınmıştır.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN VE DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Gülnur İLK*
Mehmet AÇIKALIN**

Öz: Özel eğitim hizmetleri günümüzde ağırlıklı olarak kaynaştırma yöntemiyle sağlanmaktadır. Özel eğitimin temel amacı, uyumsal becerilerin edinilmesi ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesidir. Kaynaştırmanın temel varsayımı da kaynaştırma öğrencisinin akranlarıyla iletişimini ve sosyal kabulünü arttırmak dolayısıyla bu öğrencilerin toplumla bütünleşmesini, toplumsallaşmasını sağlamaktır. Eğitim programları toplumsallaşmaya çerçeve oluşturmaktadır. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri toplumsallaşmaya en önemli vurguyu yapan mihver derslerdir. Bu dersler çerçevesinde edinilebilecek kazanımlar; kaynaştırma öğrencilerinin bazı temel beceriler edinerek bağımsızlaşmasına ve toplumla bütünleşmesine yani özel eğitimin ve kaynaştırmanın temel amaçlarına önemli katkılar sağlayacak niteliktedir. Araştırma, kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi uygulamaları üzerinden incelenmesini ve bu incelenmenin öğretmen görüşleriyle desteklenmesini amaçlayan nitel bir çalışmadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi konusundaki görüşlerini, uygulama biçimlerini, sorunlarını ve önerilerini belirlemek amacıyla yazarlar tarafından geliştirilen, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular içeren ankete ek olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan 13 ilçedeki 35 okulda görev yapan, en az bir kaynaştırma öğrencisi ile deneyim yaşamış; 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir bölümünün özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitim almadıkları ve alanla ilgili uygulamalarda kendilerini yeterli hissetmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün diğer ders müfredatlarına kıyasla kendi ders müfredatlarının, kaynaştırmanın temel varsayımları açısından uygulamalara özel bir katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirttikleri anlaşılmaktadır. Bu değerli katkının farkındalığına rağmen öğretmenlerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamalarını çok yetersiz ve sorunlu buldukları yani uygulamalar hakkında olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çözüm önerisi olarak hala ilk sırada ayrıştırmayı önermesi ise dikkate değer başka bir sonuçtur.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Ve Deneyimlerinin İncelenmesi (2014) adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Psikolojik Danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, gulnur.ilk@hotmail.com, ORCİD NO: 0000 0001 9780 0189, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 26.12.2017 – 22.02.2018.

** Prof. Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İstanbul, acikalin@istanbul.edu.tr, ORCİD NO: 0000 0002 9861 5024.

EXAMINATION OF THE VIEWPOINTS AND EXPERIENCES OF SOCIAL STUDIES TEACHERS RELATED TO THE IMPLEMENTATION OF INCLUSION

Gülnur İLK*
Mehmet AÇIKALIN**

Abstract:

Nowadays inclusion becomes more common in schools as response to students in special needs. The main aim of special education is to improve an individual' s skills to adjust to the society and develop independent life skills. Similarly, the main assumption of the inclusion is to improve the communication skills of the disadvantaged individuals and thus helping them to blend in the society. Courses like "Life Studies" and "Social Studies" also focus on the socialization of the individual and can contribute considerably to the main objectives of special education and inclusion. Thus the purpose of this qualitative study is examining the state of inclusion in education through social studies course by analyzing teachers' points of views toward inclusion. Second purpose of this study is investigating social studies teachers' ways of implementing inclusion; identifying possible problems they encountered in the classroom including; and their suggestions for these problems. In order to investigate these issues an open-ended questionnaire and a semi-structured interview method were used in this study. The research sample is composed of 100 social studies teachers who work in 35 schools in 13 different districts of the city of Istanbul in 2013-2014 academic year. Analysis of the data indicated that a great majority of the participant teachers did not receive appropriate and adequate education related to the inclusion of students in special needs and they did not feel that they were good enough in the implementations of inclusion in the social studies courses. It is understood that a great majority of the teachers state that their own curriculum has the quality of making a special contribution to the implementations of inclusion in education in terms of the basic premises of inclusion. Despite the awareness of this valuable contribution, it has been discerned that almost all of the teachers find the implementation of inclusion in Social Studies courses inadequate and problematic. That is to say, it is seen that they give negative opinions about the implementations. Thus, majority of the participants pointed out as the inclusion system does not work well in this current form, segregation of students in special needs could be the best solution to this problem so that each student can receive special education based on their needs in separated schools.

Keywords: Special Education, Inclusion, Life Studies, Social Studies

* Psychological Counselor, Ministry of National Education, İstanbul, gulnur.ilk@hotmail.com

** Prof. Dr., İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, İstanbul, acikalin@istanbul.edu.tr.

1. Giriş

Zihinsel, bedensel, duygusal ve/veya sosyal yönden yaşıtlarından belirgin farklılık gösteren bireyler özel gereksinimlere sahiptir ve bu bireylerin eğitim öğretim ortamları, özel eğitim alanında tarihi süreç içerisinde gözlenen gelişmelere paralel olarak değişim göstermiştir. Başlangıçta ayrı okullar ve özel sınıflar tercih edilirken günümüzde destek hizmetlerini ve en az kısıtlayıcı ortam felsefesini temel alan, özel eğitimin bir ilkesiyken önde gelen uygulamasına dönüşen kaynaştırma eğitimi yaygınlık kazanmıştır (Batu & Uysal, 2010; Kargın, 2004; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006; Nal, 2011; Sucuoğlu, 2006). Son verilere göre ülkemizde özel eğitim alanında, örgün eğitim kapsamında öğrenim gören 220.649 öğrenci vardır ve bu öğrencilerin 161.295 gibi çok büyük bir bölümü kaynaştırma eğitimi kapsamında özel eğitim hizmetleri almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Başarılı kaynaştırma uygulamaları için temel olan ilke, destek özel eğitim hizmetleridir ve bu hizmetler kaynak oda, gezici öğretmenlik ve özel eğitim danışmanlığı olarak ele alınmaktadır (Kargın, 2004). Ülkemizde ise kaynaştırma henüz, özel gereksinimli öğrencilerin sınıflara sadece fiziksel olarak yerleştirilmesinden ibarettir (Saraç & Çolak, 2012). Ülkemizde destek özel eğitim hizmetlerinin uygulamaya yeterince geçirilemediğini de söylemek yerinde olacaktır (Batu, 2000; Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Kargın, 2004). Bu durumda uygulamada, mesleki öğrenimleri sırasında özel eğitim alanında zaten yeterli donanımı edinememiş öğretmenler (Kargın, 2004) tüm görev ve sorumluluklarla baş başa kalmaktadır.

Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenin hazırlık ve bilgilendirme etkinlikleri yapmak, eğitim programını planlamak, uygulamak ve öğrencinin gelişimi doğrultusunda değerlendirme yapmak gibi pek çok görevi vardır (Ceylan & Aral, 2005; Kargın, 2004). Birçok öğretmen ise sınıflarındaki özel gereksinimi olan öğrenciyi tanımadan, öğrencinin özelliklerine ve farklılıklarına dair bilgi sahibi olmadan; destek hizmetlerden yoksun olarak bu öğrenci ile karşı karşıya kalmaktadır. Her öğrencinin kendi hızına uygun ilerlemesini sağlayacak öğretimsel düzenlemeleri bilmeyen öğretmenler, kendilerini yetersiz hissetmektedir (Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Demir & Açar, 2010; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; İzci, 2005). Öğretmenler, özel gereksinimi olan öğrencinin sınıfa uygun olmadığını düşünüp öğrenciyi yok saymakta ve öğrenci potansiyeli ölçüsünde gelişim gösterememektedir (Batu & Uysal, 2010; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Bu durum, yaygın olarak kaynaştırma yöntemi kapsamında özel eğitim hizmetleri alan özel gereksinimi olan öğrenciler için çok değerli kazanımların edinimini güçleştirmektedir.

Özel eğitimin ve kaynaştırmanın genel amacı; özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğu ölçüde temel yaşam ve toplumsal becerileri kazanarak rollerini yerine getirmesi, çevreye uyum sağlaması ve bağımsız yaşam becerilerini sürdürebilen üretken ve mutlu bir vatandaş olması; yani bireylerin toplumsallaşarak toplumla bütünleşme-

sidir. Toplumsallaşmadan kasıt ise bireyin çeşitli bilgi, beceri, değer ve davranışlar edinerek içinde bulunduğu ortamın kültürünü; toplumun örgütlenme, iş bölümü, üretim ve tüketim biçimlerinin gereklerini bilmesi ve buna katılma çabası içinde olmasıdır (Özpolat, 2009). Toplumsallaşma bir etkileşim ürünüdür ve aile, okul, iş yeri gibi ortamlar buna olanak hazırlar. Karmaşık bir düzeneğe sahip olan ve hayat boyu devam eden toplumsallaşma sürecinin özellikle de özel gereksinimli birey için eğitim yoluyla yapılandırılmasının önemi büyüktür, çünkü bu bireyler gelişim gösterebilmek için çok daha özel yapılandırılmış bir eğitime ihtiyaç duyarlar.

Kurumsal eğitim yoluyla ön görülen toplumsallaşmanın temelini eğitim programları özellikle de sosyal derslerin programları oluşturur. Eğitim öğretim, temel yaşam becerileri ve etkili vatandaşlık eğitimiyle toplumsallaşmaya katkı sağlamaktadır. İlkokul ve ortaokul sürecinde eğitim öğretiminin amaçları ve programı ele alındığında, toplumsallaşamaya en önemli vurguyu yapan derslerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler olduğu görülecektir. Bu dersler çerçevesinde kazanılan bilgiler, kavramlar, değerler, davranışlar, sosyal ve akademik beceriler; bu bireylerin bağımsızlaşmasını, topluma uyumunu ve katılımını güçlendirecek özelliktedir çünkü aynı özel eğitim ve kaynaştırmada olduğu gibi bu derslerin ana amacı, temel yaşam becerilerini kazandırmak ve toplumsal kişilik geliştirmektir (Özmen, 2009).

Özel eğitimin bu değerli temel amaçlarıyla hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programı kazanımlarının kesişen birçok noktasının olduğu görülmektedir. Ama tüm bu kazanımlar, özel gereksinimli öğrencilere kaynaştırma yönteminde alan donanımsızlığı bulunan öğretmenler tarafından sunulmaya çalışılmaktadır; hatta zaman zaman bu öğrenciler görmezden gelinmektedir (Çetin, 2004; Demir & Açar, 2010; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; Sucuoğlu & Kargın, 2006). Tüm bu durumlar; alan öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi alanındaki uygulamalarını, görüşlerini, önerilerini çok daha değerli kılmaktadır. Bu doğrultuda; kaynaştırma eğitimi kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açılarının ve uygulama biçimlerinin belirlenmesinin önemi açıktır.

Giderek yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarıyla beraber gerçekleştirilen araştırmalarda artış ve çeşitlilik olduğu görülmektedir. Bu araştırmaları konularına göre kaynaştırma hakkında genel bilgi verenler; kaynaştırmaya, kaynaştırma öğrencilerine ve kaynaştırmada sorunlara ilişkin bilgi, tutum ve görüşleri içerenler; kaynaştırma öğrencilerinin özelliklerini içerenler ve diğer yayınlar olmak üzere dört grupta toplamak mümkündür (Sucuoğlu, 2004). Gerçekleştirdiğimiz araştırma kapsamında; kaynaştırmaya, kaynaştırma öğrencilerine, kaynaştırmada sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen, öğretmen adayı, özel eğitimle ilgili personel bilgi, tutum ve görüşlerini içeren örnek araştırmaların bulgularını gözden geçirmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde ilk olarak kaynaştırma uygulamalarında karşılaşılan sorunlar temasının dikkat çektiği ve bu sorunların birçok

araştırmada büyük oranda benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Aslında bu sorunların öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrenciler ve aileleri, kaynaştırma öğrencileri ve aileleri, okul yönetimi ve personeli, fiziksel ortam, destek özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler, bireyselleştirilmiş eğitim programı vb. şeklinde kaynaştırmanın temel unsurları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Kaynaştırma uygulamasının kilit unsuru öğretmendir. Kaynaştırma süreci içerisinde birçok görev üstlenmesi beklenen öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine, kaynaştırma öğrencilerinin özellik ve gereksinimlerine, iletişim özelliklerine yönelik donanım sahibi olması çok önemlidir; çünkü bu durum öğretmenlerde hem olumlu tutum geliştirecek hem de tüm süreç bunlara göre yapılandırılacaktır (Batu & Kırcaali-İftar, 2011; Ege, 2006).

Ne yazık ki literatürde kaynaştırma eğitimindeki sorunlara dair ilk dikkat çeken bulgu ise uygulamalardaki personelin ve başta kilit rol oynayan öğretmenlerin kendisini çok yetersiz hissetmesi ve benzer şekilde eğitimlerinin yetersiz olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Babaoğlan & Yılmaz, 2010; Demir & Açar, 2010; İzci, 2005; Demir & Açar, 2011; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; MEB, 2010; Sadioğlu, Bilgin, Batu & Oksal, 2013; Vural & Yıkmış, 2008; Yaylacı & Aksoy, 2016). Kaynaştırma eğitiminde görev alan sınıf ve branş öğretmenlerinin yanı sıra uygulamalarda öğretmenlere destek olması beklenen rehber öğretmen adaylarının (Yüksel, Diken, Aksoy & Karaaslan, 2012), rehber öğretmenlerin, özel eğitim ve kaynaştırmada önemli bir idari rol oynayan Rehberlik Araştırma Merkezi personelinin (Güven & Balat, 2006), denetim/yönlendirmede önemli rol oynayan ilköğretim müfettişlerinin (Gözün & Yıkmış, 2004) dolayısıyla birebir özel eğitim alanında çalışan personelin bile alanda kendilerini yetersiz hissetmesi ve eğitim ihtiyacı dikkat çekicidir.

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği okul ve sınıfların fiziksel ortamının kaynaştırmanın başarısına önemli etkileri vardır. Kaynaştırma sınıfı ele alındığında, ilk olarak sınıf mevcudunun kaynaştırma eğitimi için uygun düzenlenmesi gerekmektedir. Yine bu uygulamalarda özellikle öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirebilmek adına zaman düzenlemeleri gerçekleştirmek önem kazanmaktadır. Literatürde kaynaştırma uygulamalarının uygun olmayan fiziki koşullarda gerçekleştirilmesi (Demir & Açar, 2011; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; Saraç & Çolak , 2012), uygulamalarda kaynaştırma öğrencilerine zaman ayırmada yetersizliğin yaşanması ve sınıf mevcudunun fazla bulunması diğer sorun temaları olarak karşımıza çıkmaktadır (Sadioğlu vd., 2013; Demir & Açar, 2011; MEB, 2010; Vural & Yıkmış, 2008; Blecker & Boakes, 2010; Shevlin vd., 2013; Saraç & Çolak, 2012).

Kaynaştırma modeli, öğretmenin sorumluluğu tek başına üstlenebileceği bir model değildir (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma anlayışında destek hizmetlerin önemi büyüktür ve bu durum kaynaştırmanın doğrudan ekip çalışması şeklinde gerçekleştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır (Batu & Uysal, 2010). Kaynaştırmanın tanımında bile geçen destek hizmetler unsuru olmadan kaynaştırma uygulamasının sağlıklı gerçekleşmesini beklemek hata olacaktır. Zaten kaynaştırma uygulamalarında

bir diğer sorun alanı olarak destek hizmetlerin yetersizliği, genelde yasal düzenlemelerin ve terimlerin farkındalığıyla olmasa da uzman ve işbirliği yetersizliği kapsamında vurgulanmaktadır (Slavica, 2010; Vural & Yıkmış, 2008; MEB, 2010; Demir &Açar, 2011; Sadioğlu vd., 2013; Saraç & Çolak, 2012; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; Kot vd., 2015). Bunların yanı sıra literatürde kaynaştırma öğrencisiyle ilgili özellikler (Berry, 2011; Thorpe & Azam, 2010; MEB, 2010; Shevlin vd., 2013); materyal eksikliği (MEB, 2010), sınıf yönetimi (Güner, 2011), veli yaklaşımı(Demir& Açar, 2011), öğretmen yaklaşımı (Shevlin vd., 2013) gibi konularda da kaynaştırma uygulamaları açısından sorunlar yaşandığı dile getirilmektedir.

Gerçekleştirilen araştırmalarda ulaşılan bu yoğun sorun temasına paralel olarak kilit personel olarak görülen öğretmenlerin maalesef kaynaştırma öğrencilerinin ayrı okullarda öğrenim görmesi gerektiğini düşündükleri, yani bir bakıma kaynaştırmayı desteklemedikleri anlaşılmaktadır (MEB, 2010; Sadioğlu vd., 2013; Demir & Açar, 2011; Saraç & Çolak, 2012; Çuhadar, 2006). Dolayısıyla ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının sorunlu yönlerinin bulunduğu, verimsiz algılandığı (İzci, 2005; Sadioğlu vd., 2013; Demir & Açar, 2011) ve yeterince desteklenmediği görülürken farklı ülkelerde yapılan çalışmalarda kaynaştırma eğitimine dair farkındalığın daha yüksek olduğu, sorun algısının daha az olduğu ve desteğin genelde daha fazla olduğu anlaşılmaktadır (Blecker & Boakes, 2010; Thorpe & Azam, 2010; Lalvani, 2012; Shevlin, Winter & Flynn, 2013).

Literatürden yola çıkarak kaynaştırma uygulamalarına dair sorunları ve yaklaşımları gözler önüne sermeye çalıştıktan sonra yaşanan sorunlara çözüm önerileri olarak maalesef çözüm temalarının ve çözüm temalarına katılımın kısıtlı kaldığı; genellikle ayrıştırma önerisi ve sorunlara paralel olarak personel için eğitim desteği (İzci, 2005; Saraç & Çolak, 2012; Demir &Acar, 2011; Sadioğlu vd., 2013; Shevlin vd., 2013; Uysal & Yıkmış, 2008; Berry, 2011), sınıf mevcudu düzenlemeleri ve materyal ihtiyacı (Sadioğlu vd., 2013; Saraç &Çolak, 2012) gibi unsurların vurgulandığı görülmektedir. Uygulamalardaki sorunlar için bir diğer öneri de uygulamalarda işbirliğini (Sadioğlu vd., 2013; Thorpe & Azam, 2010; Slavica, 2010; Saraç & Çolak, 2012) merkeze almaktadır. Bunların yanı sıra aile katılımı ve eğitimi (Sadioğlu vd., 2013; Saraç & Çolak, 2012); ek zaman düzenlemeleri (Berry, 2011); müfredat düzenlemeleri (Berry, 2011); kaynaştırma uygulamalarının sınırı (Sadioğlu vd., 2013); destek eğitim odası (Sadioğlu vd., 2013); yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları (Sadioğlu vd., 2013) konularında da kısıtlı olarak çözüm önerileri dile getirildiği anlaşılmaktadır.

Literatürde, sosyal bilgiler dersi ve kaynaştırma eğitimini bir arada ele alan az sayıda çalışma mevcuttur. Bunlar arasında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının öneminin farkında olmalarına ve özen göstermelerine karşın, bu konuda istedikleri düzeyde performans sergileyemediklerini gösteren araştırmalar olmakla beraber (Demirezen & Akhan, 2016 & Kot vd., 2016) farklı bir bulgu da dikkat çekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenleme-

de yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını ve kaynaştırma eğitimini desteklediklerini; fakat ilgi çekici bir şekilde kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşan bir araştırma mevcuttur (Yaylacı & Aksoy, 2016). İlgili ders müfredatlarının kaynaştırmanın amaçları açısından önemini araştıran bir çalışmaya rastlanmamış, alandaki algılar ve yaşanan problemler göz önünde bulundurularak kaynaştırma eğitiminin sosyal bilgiler dersi üzerinden değerlendirilmesinin gerekliliği ve önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Kaynaştırma eğitimi kapsamında sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin bakış açılarının ve uygulama biçimlerinin belirlenmesi araştırmamızın amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma alanındaki eğitim geçmişlerini, branşları doğrultusunda kaynaştırma konusundaki görüşlerini, uygulamalarını ve deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunları tespit ederek, bu sorunlar için çözüm önerileri getirmek hedeflenmiştir.

1-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanında eğitim alma seviyeleri nedir?

2- Sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde kaynaştırma uygulamalarını nasıl yürütmektedirler?

3- Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına bakış açıları nasıldır?

4-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?

5-Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde öğretmenlerin bakış açılarını ve uygulamalarını belirlemek, mevcut durumu ve mevcut durumla ilgili sorunları etraflıca ortaya koymak ve açıklamak, mevcut uygulamaları pek çok yönüyle aydınlatmak ve uygulamanın unsurları arasında ilişki kurmak adına nitel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Patton' un (2002) belirttiği gibi araştırmamızda bir sosyal olgunun ortak özelliklerinin altında yatan yapının keşfedilmesini sağlayan olgubilim/fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır.

2.1. Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Araştırma katılımcılarını, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan 13 ilçedeki 35 okulda görev yapan 100 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu

ilçelerde yer alan okullarda en az bir kaynaştırma öğrencisiyle deneyim yaşamış olan sosyal bilgiler öğretmenlerine yazarlar tarafından hazırlanan anket uygulanmış ve gönüllülük esasına göre yapılan çalışmada 35 okulda 100 öğretmen ile anket uygulaması gerçekleştirilmiştir. Anket uygulanan 100 öğretmen arasından belli ölçütler oluşturularak ve gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak beş ilçede yer alan altı ortaokulda sekiz öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme düzenlenmiştir.

100 sosyal bilgiler öğretmeninin % 51' inin bayan, % 49' unun erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların % 44' ünü 1-5 yıllık, % 16' sını 6-10 yıllık, % 24' ünü 11-15 yıllık, % 8' ini 16-20 yıllık, % 6' sını 20-25 yıllık, % 2' sini 25 yıl üstü hizmet süresine sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Bu veri doğrultusunda katılımcıların çoğunluğunun mesleki hizmet süresi az öğretmenler olduğunu belirtmek doğru olacaktır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Veri toplama yöntemlerinden anket ve olgubilim yönteminde yaygın olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan oluşmak üzere yazarlar tarafından literatür taranarak geliştirilmiştir. Katılımcıların kişisel bilgileri anket yoluyla toplanmıştır ve anket buna ek olarak sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında kısa cevaplı ve açık uçlu bazı sorular içermektedir. Görüşme formu ise sosyal bilgiler dersinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmeye yönelik açık uçlu sorular içermektedir. Geliştirilen formlar; biri özel eğitim olmak üzere diğerleri eğitim alanında çalışan öğretim üyelerinden oluşan üç uzman görüşüne sunularak gerekli düzenlemeler yapılmış, 20 öğretmen ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulamalardan sonra son düzenlemeler yapılarak asıl uygulamaya geçilmiştir. 12.11.2013- 03.01.2014 tarihleri arasında anket verileri toplanmıştır. Anket ve görüşme verileri hafta içi mesai saatleri dışında elde edilmiştir. Anket uygulamalarından sonra Tablo1'de ayrıntıları sunulan görüşmeler düzenlenmiştir.

Tablo:1 Görüşme Tarihleri ve Süreleri

Öğretmen Kodu	Görüşme Tarihi	Görüşme Süreleri	Kayıt Adı
2	14.03.2014	45.34 dakika	2
3	14.03.2014	25.44 dakika	3
45	06.03.2014	34.10 dakika	45
55	03.03.2014	64.05 dakika	55
76	11.03.2014	18.34 dakika	76
86	04.03.2014	24.42 dakika	86
87	10.03.2014	31.08 dakika	87
103	07.03.2014	37.17 dakika	103

2.3. Verilerin Analizi

İlk etapta anket 128 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Anket çalışmasına katılan öğretmenler 1-128 arası sıra numarasıyla kodlanarak listelenmiştir. Bu işlemden sonra cevap verilmeyen soruların yoğun olduğu 28 anket değerlendirmeye alınmamış ve sıralama aynı şekilde korunmuştur. Anketlerden elde edilen veriler listelenmiş ve analiz edilmiş; bu analiz doğrultusunda temel veri çeşitliliği ortaya konulmuştur. Bu analiz sonucunda elde edilen veri çeşitliliğini en iyi şekilde yansıtabilmek doğrultusunda gönüllülük ilkesi de göz önünde bulundurularak seçilen sekiz öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme düzenlenerek ses kayıt cihazı ile veriler kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler her öğretmen için ses kayıt cihazına kaydedilmiş, bilgisayar ortamına aktarılmış ve öğretmenlerin anket kodlarına göre kayıtlara aynı isimler verilmiştir.

Belirtilen araştırma sorularının yanıtları için ayrıntılı verilere ve derinlemesine analizlere ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırma verilerine tümevarım yöntemiyle betimsel analiz ve içerik analizi uygulanmıştır. Kodlama işlemi, yazarlar ve bir üniversitenin eğitim fakültesi bünyesinde görevli bir öğretim üyesi tarafından yürütülmüştür. Anket ve görüşme verileri doğrultusunda kodlar arasında ortak yönler belirlenmeye çalışılarak birbiriyle ilgili olan kodları bir kategoride toplamak için temalar oluşturulmuştur. Böylece ilk aşamada analistler, anket ve görüşme verileri üzerinde ayrı ayrı çalışarak araştırma problemlerini kapsayan açık uçlu sorular doğrultusunda oluşturulan dört ana tema ve temaların haritasını çıkarmıştır. İkinci aşamada ise analistler tarafından ilk aşamada ayrı olarak hazırlanan bu tema haritaları üzerinden güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve sonrasında analistler beraber çalışarak ortak tema haritası oluşturmuştur ve geçerlilik güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Anket Sonuçlarının Sayısal Verilerine Ve Kısa Cevaplı Sorularına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 78 gibi büyük bir çoğunluğu, hizmet öncesinde özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanında eğitim almadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 79 gibi önemli bir bölümünün alanla ilgili hizmet içi eğitim de almadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerinin % 59' u alanla ilgili bir yayın takip etmediğini belirtmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılında öğretmenlerin % 94'ünün kaynaştırma öğrencisi mevcuttur. Bu oran kaynaştırma eğitiminin ne denli yaygınlaştığını gösteren oldukça kuvvetli bir veridir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Yaptıkları ve Yapmadıkları Çalışmalara Göre Dağılımları-1

Eğitsel performans alımı	f	%
Evet	11	11
Hayır	89	89
Toplam	100	100
Müfredat uyarlama	f	%
Evet	46	46
Hayır	54	54
Toplam	100	100
BEP hazırlığı	f	%
Evet	71	71
Hayır	29	29
Toplam	100	100
Materyal uyarlama	f	%
Evet	13	13

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri kaynaştırma eğitimini nasıl uyguladıkları ile ilgili olarak; "eğitsel performans alımı, müfredat uyarlama, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, materyal uyarlama, sınav uyarlama, ödev uyarlama, yöntem teknik uyarlama, etkinlik uyarlama, sınıf yönetimi düzenlemeleri, diğer" şeklinde belirtilen 10 çalışma alanına göre yaptıkları çalışma sayılarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 63 gibi büyük bir çoğunluğu 10 çalışma türünden sadece 1-4 arası çalışma türünü işaretlemiştir. % 11 gibi dikkat çekici bir bölümü ise yasal düzenlemelere rağmen hiçbir çalışma gerçekleştirmediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu veriler sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi kapsamında yeterli çalışma türünü uygulayamadığını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 72'si gibi büyük bir bölümünün önemli müfredat, materyal, yöntem teknik, ölçme değerlendirme vb. uyarlamalar yapılması gereken zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalıştığı görülmektedir. Buna rağmen Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 89 gibi büyük bir bölümü, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak için ilk adım olan -öğrencinin ilgili ders kapsamında mevcut performansını belirleyen- eğitsel performans alımını gerçekleştirmediklerini

ifade etmişlerdir. Bu veri, kaynaştırma öğrencileri için % 71 oranla bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırladıklarını belirten öğretmenlerin bu planları temelsiz bir şekilde hazırladıklarını düşündürmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 77' si kaynaştırma öğrencilerinin sınavlarını uyarladığını belirtmiştir ve gerçekleştirilen çalışmalar arasında uygulanma oranı en yüksek olan çalışmanın sınav uyarlaması olduğu görülmektedir. Oysa eğitsel performans alımının bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamalarında ilk adım olmasından ötürü, eğitsel performans alımı gerçekleştirilmeden yapılan sınav uyarlamalarının yeterince sağlıklı olamayacağı açıktır. Ayrıca sınav uyarlayan öğretmenlerin oranı % 77 iken bu oranın ödev uyarlamada % 39 oranına düşmesi düşündürücü bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin % 77' si kaynaştırma öğrencileri için ders yöntem-tekniklerinde uyarlamalar yapmadıklarını belirtmişlerdir. Oysa kaynaştırma öğrencileri için belirlenen kazanımların, konuların ve öğrencinin özelliklerine göre farklı öğretim-yöntem tekniklerinin kullanılmasının gerekliliği açıktır. Bu da, kaynaştırma eğitiminin uygulama aşamasında ne denli zayıf kaldığını düşündüren bir diğer veri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin % 72 gibi büyük bir oranı ise etkinlik uyarlamayla ilgili çalışma yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu veri, sosyal bilgiler gibi etkinliği merkeze alan bir programdan -özellikle kaynaştırma öğrencileri için çok önemli kazanımlar barındırdığını düşündüğümüz bu programdan- bu öğrencilerin kendi kazanımlarına uygun etkinlikler yoluyla faydalanmadıklarını düşündürmektedir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Kapsamında Yaptıkları ve Yapmadıkları Çalışmalara Göre Dağılımları-2

Ödev uyarlama	f	%
Evet	39	39
Hayır	61	61
Toplam	100	100
Yöntem/teknik uyarlama	f	%
Evet	23	23
Hayır	77	77
Toplam	100	100
Etkinlik uyarlama	f	%
Evet	28	28
Hayır	72	72
Toplam	100	100
Sınıf yönetimi düzenlemeleri	f	%
Evet	20	20
Hayır	80	80
Toplam	100	100
Diğer bir tür çalışma	f	%
Evet	6	6
Hayır	94	94
Toplam	100	100

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri; Tablo 3'te belirtildiği üzere % 80 gibi büyük bir oranla kaynaştırma öğrencileri için sınıf yönetiminde ek düzenlemeler yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu verinin düşündürücü boyutları mevcuttur. Sınıf yönetiminin boyutları fiziksel düzenleme, zaman düzenlemesi, ilişki düzenlemesi ve davranış düzenlemesi olarak ele alınacak olursa kaynaştırma eğitiminin bu konularda ek düzenlemeler getirdiği açıktır. Hatta diğer veriler incelendiğinde öğretmenlerin

kaynaştırma eğitiminde zaman faktörü yönünden sıklıkla sorun yaşadıklarını belirttikleri görülecektir.

3.2. Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Kaynaştırma Eğitimine Katkısı Üzerine Görüşler

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin % 97 gibi önemli bir bölümünün hayat bilgisi, sosyal bilgiler ders programları ile kaynaştırma eğitiminde edinilmesi gereken temel kazanımları ilişkilendirdikleri; ilgili ders programlarının kaynaştırma eğitimine katkı sağlayabileceğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 4: Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Programlarının Kaynaştırma Eğitimine Katkısı Üzerine Görüşler

Görüş	f	%
Bağımsız yaşam becerileri, toplumsallaşma ve sosyal katılım	79	79
Başarı için gerekli bir takım temel beceriler	32	32
Uyum için gerekli temel beceriler	33	33
Günlük yaşam ve toplumsal uyum becerileri	74	74
Meslek öncesi ve mesleki beceriler	2	2
Coğrafya, tarih ve genel kültür ile ilgili temel kazanımlar	21	21
Katkı sağlamaz	3	3

Öğretmenler tarafından bağımsız yaşam becerileri, toplumsallaşma ve sosyal katılım noktasında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarıyla kaynaştırmanın temel amaçları arasında pek çok alt başlıkla önemli ve kapsayıcı bir ilişkilendirme yapıldığı; bu ilişkinin kaynaştırma eğitimine katkı sağlayabileceğinin düşünüldüğü görülmektedir. İlgili derslerin genellikle beceriler ve değerler eğitimi yönüyle kaynaştırma eğitiminin amaçlarıyla ilişkilendirildiği ve bu bağın kaynaştırma eğitimine katkı sağlayacağının vurgulandığı anlaşılmaktadır.

2 numaraları öğretmen: *"Tabi ki kaynaştırma eğitiminde de sosyalleştirme var. Bireyin yaşama katılması, duygusal becerilerin kazanılması var. Sosyal bilgilerde de bunlar var."*

59 numaraları öğretmen: *"Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders programları hayatın* içinden, somut, uygulanabilir konuları kapsamaktadır. Bu *konular insanların hayatlarında iç içe yer aldığı için onlara günlük yaşamda nasıl davranmaları gerektiğini öğretir ve onların sosyalleşmelerine yardımcı olur."*

Öğretmenlerin bir bölümünün ders müfredatlarını kaynaştırma uygulamalarında belki de nihai amaç olan bu bütünleştirme için işlevsel bulunmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir.

95 numaralı öğretmen: *"Kaynaştırma olmayan diğer öğrencilerin de çeşitli önyargılarını kırmak ve toplumdaki tüm bireylerin eşit haklara sahip olduğuna dair bilinçlenmek, farklılıklarımızın birer zenginlik olduğunu fark etmelerini sağlamak açısından… Hem kaynaştırma öğrencilerine bakışı pozitifleştirebilecek bir müfredatımız var."*

3.3. Sosyal Bilgiler Dersinde Kaynaştırma Uygulamalarına Dair Bakış Açıları

Tablo 5: Sosyal Bilgiler Dersinde Mevcut Kaynaştırma Uygulamalarına Dair Görüşler

Görüş	f	%
Uygulamaların sorunlu yönlerinin oluşu	58	58
Uygulamaların yetersiz oluşu	40	40
Uygulamaların verimsiz oluşu	23	23
Uygulamaların verimli ve yeterli yönlerinin oluşu	15	15
Uygulamaların formalite oluşu	11	11
Uygulamaların gerçekleştirilemeyişi	6	6
Uygulamaların uygun olmayışı	5	5
Uygulamaların geliştirilebilir oluşu	4	4

Öğretmenlerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler dersinde mevcut kaynaştırma uygulamalarını olumsuz değerlendirdiği, sosyal bilgiler dersine yapılan atıfların çok sınırlı kaldığı; genel olarak kaynaştırma eğitiminin yetersizliği, sorunları gibi kaynaştırma eğitimine dair genel temaların öne çıktığı görülmüştür.

31 numaralı öğretmen: *"Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının zor ve problemli olduğunu düşünüyorum."*

33 numaralı öğretmen: *"… Şahsım adına ben hiç bir şey yapmıyorum."*

3 numaralı öğretmen: *"Bugünkü eğitim programlarında kaynaştırma öğrencilerine* yönelik etkili bir düzenleme veyahut uygulama *yapılabildiğinin inancında değilim."*

4 numaralı öğretmen: *"Herhangi bir şekilde kaynaştırma eğitimini yeterli ve yararlı bulmuyorum."*

Bu vurgular maalesef kaynaştırma öğrencilerinin eğitim öğretim yılını, öğretim hizmetleri açısından ne kadar yapılandırılmamış ve sadece fiziki olarak kaynaştırılmış şekilde geçirdiklerine dair önemli bir işaret olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin uygulamaların sadece kâğıt üzerinde yapılmakla sınırlı kaldığını, hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulama olarak hayata geçirilemediğini ve aslında bu programların da çok doğru bir şekilde hazırlanmadığını belirttikleri görülmektedir.

96 numaralı öğretmen: "*Mevcut olan uygulamalar kâğıt üzerinde kalmaktan başka bir işe yaramıyor. Bu öğrenciler için internetten planlar indiriliyor ve dosyada teftiş durumu için saklanıyor sadece. Çünkü var olan uygulama hiç gerçekçi değil.*"

45 numaralı öğretmen: *"Her çocuğa ayrı olması gerekiyor, bireysel adı üzerinde. . . ve işin acısı ben hazırladım ya da başkası hazırladı, ben gidip ondan alıyorum isim değişiyor yahut da, yani bunlar acı ama gerçek."*

Öğretmenlerin bir bölümü ise mevcut kaynaştırma uygulamalarını uygun bulmadıklarını belirtmiş olup bunun örneği aşağıda sunulmuştur:

21 numaralı öğretmen: *"[Kaynaştırma öğrencisinin] Onun seviyesine uygun programlar hazırlanıyor; ancak çocuklar bunları anlamakta sıkıntı yaşıyor. Ters tepiyor. Çocuğun topluma kazandırılması adına kendi seviyelerinden üstün çocuklarla bir arada kalmak ona farklılığını değil eksik yanlarını gösteriyor. Bu yüzden sosyal bilgiler dersi anti-sosyal olarak algılanıyor*."

Öğretmenlerin programları kaynaştırma öğrencilerinin eğitsel performansını ölçerek ve farklılıklarını dikkate alarak hazırlamadıkları, araştırmadan elde edilen diğer bulgulara bakıldığında aşikârdır. Öğretmenler sadece kolaylaştırma ve yalınlaştırma prensibinden yola çıkan; fakat bireysel farkları dikkate almayan programları internet, diğer öğretmenler vb. yollarla elde etmekte ve bilimsel bir veriye dayanmayan kolaylaştırma prensipleriyle kaynaştırma öğrencilerini başarısız ilan etmektedirler. Öğretmenlerin sistemin uygunsuz olması yönünde eleştiri olarak sundukları ayrımcılık, olumsuz tepkiler gibi meselelerin; zaten gelişme sağlamaları gereken ana malzeme olduğunu görmedikleri düşünülmektedir. Bu tip konuların kendilerinin görev alanına girmediğini düşündükleri, sistemi bir bütün olarak yorumlamaktan uzak oldukları tahmin edilmektedir. Oysa öğretmenlerin gelişme sağlanmasını hedeflemeleri gererken ana noktalardan birini de bunlar oluşturmaktadır ve ders müfredatlarının buna çok müsait olduğu düşünülmektedir. Tabii ki bu noktada çok temel ve gerçekçi birtakım sorunlar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

3.4. Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 96' sının sorun yaşadığını belirtmesi ve neredeyse tamamının birden fazla sorun sıralaması, kaynaştırma uygulamalarında pek çok sıkıntılı yön bulduklarına işaret etmektedir.

Tablo 6: Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Dair Görüşler

Görüş	f	%
Zaman yetersizliği	51	51
Öğretmenlerin alanla ilgili eğitimlerinin yetersiz oluşu	45	45
Sınıf mevcudu	42	42
Kaynaştırma öğrencisine ait bir takım özellikler	33	33
Materyal eksikliği	21	21
Diğer öğrencilerin bakışı	21	21
Sınıf yönetimi	17	17
Müfredat	15	15
Aile, rehberlik servisi, rehberlik araştırma merkezi, rehabilitasyon merkezi, uzman çalışmaları ve işbirliği	13	13
Kaynaştırma öğrencisi velileri	12	12

Tablo 6'da belirtilen sorunların yanı sıra oranı az olmakla birlikte kaynaştırma öğrencilerinin sayısı ve raporsuz özel gereksinimi olan öğrenciler, öğretmen yaklaşımı, Milli Eğitim Bakanlığı altyapısı ve yaklaşımı, fiziki koşullar, etik olmayan uygulamalar şeklinde sorunlar belirtilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından, müfredat yetiştirme ve sınıfın diğer öğrencilerini ihmal etme endişesinden ötürü zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma için yapılacak uyarlamalarda zaman sorunu yaşandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarının sürekli, ayrı ve birebir ilgi dolayısıyla zaman istediğini düşündükleri görülmektedir.

55 numaralı öğretmen: *"Buradaki en büyük sıkıntı aslında bizim kaynaştırma öğrencisine verebileceğimiz çok fazla bir zamanımız yok."*

Öğretmenlerin önemli bir bölümünün özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili eğitimlerini yetersiz bulduğunu belirttikleri görülmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencileri tanıma, eğitsel performans alma, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, müfredat uyarlama, öğrenci ile iletişim kurma, etkinlik uyarlama, sınav uyarlama, teknik uyarlama, materyal uyarlama, istenmedik davranışları azaltma, öğ-

rencinin gelişimini takip etme, öğrenciyi güdüleme ve aile eğitimi gibi konularda da kendilerini yetersiz bulduklarını dile getirdikleri görülmektedir.

2 numaralı öğretmen: *"Bir kere her şeyden önce kendimle başlayayım hani çok yetersizim ben kesinlikle hani yeterli olduğumu düşünmüyorum. Bu sistemde yaşadığımız sorunlar başta da söylediğim gibi benim bilgim yetersiz. Bu bir derste öğrenebilecek, alınabilecek bir şey değil."*

87 numaralı öğretmen: *"En önemlisi öğretmenlerin o alana çok hâkim olmamaları, kaynaştırmanın amacını bilmiyor çoğu öğretmen, mesela bu çocuğun sosyalleşmek için buraya geldiğini bilmiyor. Öğretmenler odasında çoğu zaman şunu gördüm. Bu çocuğu buraya niye gönderiyorsun? Çocuğu al özel eğitim okullarında eğitimini göster, sadece akademik yönden gelişmesi gerekiyormuş gibi bakıyor hocalar."*

Öğretmenler; sınıf mevcudunun çok fazla olduğunu ve bunun kaynaştırma eğitimine uygun olmayıp kaynaştırmayı sağlayamadığını, hatta araştırmanın diğer verileri ile beraber okunduğunda kaynaştırma öğrencilerinin kaynaştırılmaktan çok arada kaynadığını, ayrıştırıldığını belirtmektedirler.

55 numaralı öğretmen: *"En temelde sınıfların kalabal*ık olması. Yani bu kalabalık *zaten öncelikle bu kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasını engelliyor. Sınıflarda ellişer kişi işte bazen şöyle söyleyeyim 40 ile 55 öğrenci mevcutlarımız var. Yani bir sınıf 40 civarındaysa daha fazla ilgilenebiliyorsan 50, 55'e çıktığında ilgilenme olasılığın o kadar çok aşağıya iniyor."*

Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisinin seviye düşüklüğü, eğitim öğretim içeriğini anlayamaması, sınıfa uyum sağlayamaması, davranış problemleri gibi kendilerinden kaynaştırma uygulamalarını merkeze alarak çalışma yapmaları beklenen alanları ilginç bir şekilde uygulamanın sorunları olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Bu durum pek çok öğretmenin kaynaştırma uygulamalarını, bu uygulamaların felsefesini, kaynaştırma uygulamalarındaki görevlerini içselleştirmediklerini ve pek çok basamağa dair iş ve işlemleri başkalarından talep ettiklerini düşündürmektedir.

81 numaralı öğretmen: *"En büyük sorun derslere uyum sağlayamamak. Arkadaşlarıyla uyum sağlayamaması. Çevresindeki insanları kendisinden farklı hissetmesi. Verilen görevleri zamanında yapmaması, unutması. Derslerde dinleme pozisyonunda uzun süre kalamaması. Derslerden* çok çabuk sıkılması. Okula gelmekten fazla hoşlanmaması."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıklarını belirttikleri sorunlar teması altında işaret ettikleri bir diğer konu ise materyal eksikliğidir.

86 numaralı öğretmen: *"Hocam internette bunları bulmak da sıkıntı. Sitelerde filan kaynaştırma öğrencileri için plan dışında bir şey yok… Hani böyle kaynaştırma öğrencileri için etkinlik hazırlamaya çalışıyoruz ama öğrenci sayısı az olduğu için –az olsun daha fazla olsun da istemiyoruz ama- çok fazla dokümanımız yok."*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar teması altında belirttikleri bir diğer konu ise normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına ve öğrencilerine yaklaşımıyla ilgilidir.

96 numaralı öğretmen: *"Aynı zamanda öğrenci yoğun ayrımcılığa, olumsuz tepkilere maruz kalıyor ve bu da sistemin en zayıf yanlarından birini oluşturuyor."*

Aslında kaynaştırma uygulamalarının en nihai amaçlarından biri de ayrıştırmayı önlemek ve aslında bu ön yargıları, tepkileri önleyerek bütünleşmeyi sağlamaktır. Öğretmenlerin sorun olarak ele aldığı bu görüşler, konuyla ilgili gerçekleştirilecek sistemli çalışmaların sonucuna göre yapılabilecek bir değerlendirmeyken tüm veriler değerlendirildiğinde maalesef neredeyse hiçbir sistemli çalışma yapılmadan ifade edilen fikirler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler, kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunlar adı altında aile, rehberlik servisi, RAM, rehabilitasyon merkezi, uzman çalışmaları ve işbirliği, öğretmen yaklaşımı, etik olmayan uygulamalar alanında yaşanan sorunları belirtmiştir.

103 numaralı öğretmen: "*Belki de o da bu konudaki yetişmiş eleman sayısının azlığı… Kaynaştırmaya ihtiyaç duyan öğrenci sayısın fazlalığı ve buna cevap verecek şekilde RAM'laın olmayışı…"*

45 numaralı öğretmen: *"Daha çok öğrenci velilerinden sorun yaşıyoruz. Her ne şekilde olursa olsun sadece not peşinde koşuyorlar. Hatta daha da acı olan öğretmen arkadaşlar tarafından da dışlanıyor demeyeyim de, şöyle görmezden geliniyor. Niye ya her meslekte olduğu gibi kolaya kaçıyoruz."*

3 numaralı öğretmen: "*Bence bu ölçme verilerinin de ben çok düzgün olduğunu düşünmüyorum. Toplumda şöyle yaygın bir kanı var, çocuğa kaynaştırma raporu alalım çocuk geçsin. Aslında Milli Eğitimde olsun, diğer öğrenciler olsun ben bu konunun çok derinlerine inildiğini de düşünmüyorum. Yani bu işin bir ticari yönü var. Rantı var; şusu var busu var."*

3.5. Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler

Tablo 7: Kaynaştırma Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar İçin Çözüm Önerilerine Dair Görüşler

Görüş	f	%
Ayrıştırma	27	27
Öğretmen eğitimi	27	27
Öğretmen, rehberlik servisi, aile, RAM, uzman çalışmaları ve işbirliği	27	27
Öğrenci mevcutları	24	24
Materyal	23	23
Aile katılımı ve eğitimi	23	23
Ek zaman düzenlemeleri	14	14
Müfredat	12	12
Erken tespit, hazırlık, takip ve yönlendirme	10	10

Öğretmenler tarafından getirilen çözüm önerileri temalarının büyük oranda sorun temalarıyla örtüştüğü, bununla beraber çözüm temaları incelendiği zaman bunların sorun temalarına ait frekanslardan genel olarak düşük kaldığı görülmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlara yönelik çözüm bulma inancının düşük olduğunu düşündürmektedir. Bir anlamda da çözüm önerilerinin en sık belirtilenlerinden biri olan ayrıştırmanın çözümsüzlüğe olan inancı vurguladığı tahmin edilmektedir.

Öğretmenlerin Tablo 7'de gösterilen çözüm önerilerinin yanı sıra oranı çok daha az olmakla birlikte diğer öğrenciler, MEB altyapısı ve yaklaşımları, kaynaştırma uygulamalarının sınırı, destek eğitim odası, yarı zamanlı kaynaştırma, fiziksel koşullar konularında çözüm önerileri sundukları görülmüştür. Kaynaştırma uygulamalarının başlangıcı üzerinden çok uzun süre geçmesine rağmen öğretmenlerin en fazla katılımla hem fikir olduğu önerinin ayrıştırma olması, uygulamaların bulunduğu nokta açısından ilgi çekicidir.

104 numaralı öğretmen: *"MEB kaynaştırmalı öğrenciler için ayrı okullar yapmalı ve seviye grupları oluşturmalı."*

Tablo 7'de görüldüğü üzere sorunlar temasında yer alan, öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliğine paralel olarak öğretmen eğitimine ilişkin çözüm önerileri getirilmiştir. Bu önerilerde verilmesi istenen eğitimle ilgili pek çok ortak özellik dikkat

çekmektedir. Bu özellikler arasında eğitimin zamana yayılması ve daha uzun süreli olması, branşlar için ayrı düzenlenmesi, küçük gruplar şeklinde yapılandırılması, teoriden çok uygulamaya yönelik unsurlar içermesi ve alanında uzman ve uygulayıcı kişiler tarafından verilmesi mevcuttur. Öğretmenlerin özellikle eğitimlerin ciddi, kapsamlı ve verimli olmasına dikkat çektiği anlaşılmaktadır.

95 numaralı öğretmen: "*Belki de kilit noktası ve en büyük eksiklik öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli donanıma sahip olmaması… Kaynaştırma eğitimiyle ilgili güncel gelişmelerin takip edilmesi ve kazandırılması açısından hizmet içi eğitimin bu konuda yoğunlaşması gerektiğini* düşünüyorum."

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında en sık belirttikleri diğer bir konu ise gerekli kişi ve birimlerin niteliksel ve niceliksel yönden geliştirilmesi ve bunlar arasındaki işbirliğinin arttırılmasına yöneliktir.

2 numaralı öğretmen: "*Rehberlik araştırma merkezleri ile daha etkileşimli bir halde çalışılabilir. Uzman bir psikolojik danışman öğretmene rehberlik etmeli."*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında sık belirttikleri diğer bir konu ise sınıf mevcutlarıyla ilgilidir.

71 numaralı öğretmen: *"Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayıları da azaltılırsa programı uygulamak daha kolay olacak."*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında sık belirttikleri diğer bir konu ise materyallerle ilgilidir. Materyal desteği olmadan hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kâğıt üzerinde kalmaya mahkûm olduğu ve evde aile tarafından pekiştirilmesi noktasında da büyük sıkıntılar yaşanacağı aşikârdır.

56 numaralı öğretmen: "Öğretmen kılavuz kitaplarında *kaynaştırma öğrencileri* için yapılacak çalışmalara da geniş bir şekilde yer verilmeli."

87 numaralı öğretmen: *"…Ancak akademik olarak sosyal bilgiler alanında kaynaştırma* öğrencileri için yeterince çalışma ortaya konulmamıştır. *Hâlbuki zaman kavramı gelişimi gibi önemli çalışma alanları sosyal bilgiler dersimiz içinde mevcutken kaynaştırma öğrencileri için bu alanda* çalışmaların yapılması *faydalı olacaktır."*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise aile katılımı ve eğitimidir. Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için ailelerin bilgilendirilmesinin, bilinçlendirilmesinin, heveslendirilmesinin ve uygulamalın içerisine katılmasının çözüm olabileceğini belirttikleri görülmektedir.

55 numaralı öğretmen: "*Ailelerin sisteme olabildiğince çekilip onların eğitime nasıl destek olacakları konusunda hem bilgilendirilmeli hem de heveslendirilmelidir."*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konunun ek zaman düzenlemelerine vurgu yaptığı görülmektedir. Aslında getirilen önerilerin yasal düzenlemeler yoluyla zaten imkân tanınan destek eğitim odası kapsamında yapılan çalışmaları karşıladığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin bu konuda bilgi sahibi olmadıklarını ve okullarda bu düzenlemelerin hayata geçirilemediğini düşündürmektedir.

118 numaralı öğretmen: "Çözüm önerisi olarak bu öğrenciler için ayrı bir *ders saati ek olarak verilmeli ve onların da bu uygulamayla eşit seviyede olmasa da, alt seviyede kazanımların verilebilmesi gerektiğini düşünüyorum."*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarında çözüm önerileri teması altında belirttikleri diğer bir konu ise müfredatla ilgilidir.

33 numaralı öğretmen: "*Müfredat olarak da aynı müfredatın değil farklı bir müfredatın uygulanmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum. Mesela 6.sınıf konularından iklimler çok ilgi çekerken ölçekler konusunda hiç ilgi görememekteyim."*

105 numaralı öğretmen: "*Kaynaştırma eğitimi gerektiren* öğrencilerin ihtiyaçları dışında bireyselleştirilmiş eğitim programı planları *normal müfredatın* kısaltılması ya da basit kazanımları olduğu için bunların *dışında farklı bir plan çıkarılmalı."*

Aslında öğretmenlerin zaten sosyal bilgisi ve hayat bilgisi müfredatından yola çıkarak müfredatta düzenlemeler yapması beklenmektedir. Ancak diğer verilerle beraber de okunduğunda öğretmenlerin bu konuda zorlandıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ilgili ders için farklı kazanımların da eklenebileceği daha işlevsel hazır bir müfredat önermeleri dikkat çekmektedir.

4. Tartışma ve Sonuçlar

Araştırmamızın sonucunda ilk olarak aştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamının hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programlarının kaynaştırma eğitimiyle ilişkili ve kaynaştırma eğitimine katkı sağlayan yönlerinin olduğunu belirttiği görülmektedir. Belirtilen bu katkının özellikle bağımsız yaşam becerileri, toplumsallaşma ve sosyal katılım konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Demirezen ve Akhan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının öneminin farkında olduklarına dair bir sonuç elde edilmiştir. Kot vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğretmenlerin sosyal bilgiler dersi kapsamında kaynaştırma öğrencilerine kaynaştırma ilkelerine uygun olarak ders işlemede özen gösterdikleri, fakat öğrenciye yönelik bazı uygulamalarda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bulgusu elde edilmiştir.

Bu farkındalığa rağmen maalesef sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünün hizmet öncesinde ve hizmet içinde özel eğitim ve kaynaştırma uygulama-

ları kapsamında bir eğitim almadığını belirttikleri görülmüştür. Bu bulgumuza paralel olarak Babaoğlan ve Yılmaz (2010), Berry (2011), İzci (2005), MEB (2010), Vural ve Yıkmış (2008), Çuhadar (2006), Slavica (2010), Blecker ve Boakes (2010), Sadioğlu vd.(2013) ve Demirezen ve Akhan (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da personel eğitiminin yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Ayrıca katılımcıların yarısından fazlasının özel eğitim ve kaynaştırma alanında okuma, araştırma gibi kişisel faaliyetler yoluyla kendilerini geliştirme çabası içinde olmadan hizmetleri yürütmeye çalıştıkları görülmektedir. Babaoğlan ve Yılmaz' ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada da bunu destekler bulgulara ulaşılırken Thorpe ve Azam (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin büyük oranda okul dışı kaynak arayışlarına (üniversitede ders, kurs, seminer, vb.) yönelerek kendilerini geliştirmeye çalıştıkları tespit edilmiştir.

Sadioğlu vd. (2013), Vural ve Yıkmış (2008), Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda olduğu gibi öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün kaynaştırma uygulamalarında uyarlama yaptığını belirtmesine rağmen bu uyarlamalarla ilgili yaptıkları çalışma türünün sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminde yapılan bir takım uyarlamaların gerçekleştirilme oranına da ulaşılmış ve bunlar; en yüksekten en düşüğe doğru sınav uyarlama, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, müfredat uyarlama, ödev uyarlama, yöntem teknik uyarlama, etkinlik uyarlama, sınıfı yönetimi uyarlama, materyal uyarlama, eğitsel performans alımı ve diğer çalışmalar şeklindedir. Sınav uyarlama ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama şeklinde kaynaştırma uygulamalarının belgesi niteliği taşıyan çalışmaların gerçekleştirilme oranı daha yüksek çıkarken diğer çalışmaların öğretmenlerin çok az bir bölümü tarafından gerçekleştirdiği görülmüştür.

Koz vd. (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise araştırma sonucumuzdan farklı olarak sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersini işlerken sınıflarındaki kaynaştırma öğrencisine yönelik ders materyalleri hariç gerekli uyarlamaları yaptıklarını belirttikleri görülmüştür. Araştırmalarında, öğrencileri daha uzun süreli tanıması olası olan sınıf öğretmenlerinin katılımcı olmasının ve katılımcı sayısının çok sınırlı tutulmasının bu farklılığı ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Yaylacı ve Aksoy (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında ise araştırma bulgularımızdan farklı olarak kaynaştırma eğitimi konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecini planlama ve düzenlemede yeterli bilgi ve beceriye sahip oldukları ve kaynaştırma eğitimini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarının temelini, öğretim sürecini planlama ve düzenleme olarak ele almak yanlış olmayacaktır. Tam da bu alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğu belirlenen öğretmenlerin -araştırmanın bir diğer bulgusuna göre- kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yeterli görme oranlarının oldukça düşük olarak belirlenmesi ilgi çekicidir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen, beşli likert tipi 29 maddeden oluşan "Kaynaştırma Eğitimi Yeterlilikleri" anketi ile toplanan verilerin, bulgularımızdaki farklıların bir bölümünü açıklayabileceği düşünülmektedir.

Sadioğlu vd. (2013), Lalvani (2012), Vural ve Yıkmış (2008), Blecker ve Boakes (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da kaynaştırmayı gerçekleştirmeye yönelik hangi metotların takip edileceği hususunda yaygın bir uzlaşı bulunmadığı, uygulamaların sınırlı gerçekleştirilebildiğine dair benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çuhadar (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda ise katılımcıların çok büyük bir bölümünün bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlamadıkları belirlenmiştir. Araştırmamız sonucunda ise bireyselleştirilmiş eğitim programının yüksek oranlarla hazırlandığı görülmektedir. Bulgulardaki bu farklılığın bir nedeninin araştırmaların gerçekleştirildiği tarihlerle ilgili olduğu düşünülmektedir. Giderek yaygın bir uygulama halini alan, kaynaştırma eğitiminde temel belge olarak kabul edilen bireyselleştirilmiş eğitim programı gittikçe tanınmakta ve yaygınlık kazanmaktadır. Bununla beraber araştırma bulgularımızda ve Görmez' in (2015) çalışmasında görüldüğü üzere bireyselleştirilmiş eğitim programları nitelik yönünden değerlendirildiğinde bazı problemler dikkat çekmektedir.

Araştırmamız göstermiştir ki; öğretmenlerin önemli bir bölümü kaynaştırma uygulamalarını olumsuz değerlendirmekte ve sorunlu, yetersiz, verimsiz bulmaktadır. İzci (2005), Sadioğlu vd. (2013), Demir ve Açar (2011) ve Lalvani (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Tüm bunların yanı sıra Thorpe ve Azam (2010) ve Shevlin vd. (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise öğretmenler; kaynaştırmanın olumlu ve faydalı olduğunu, desteklediklerini ifade etmişlerdir. Bu farklı sonuçların değişik ülkelerde kaynaştırma politikalarının hayata geçirilişindeki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin neredeyse tamamı kaynaştırma uygulamasında sorun yaşandığını belirtmiştir. Bu sorunların özellikle zaman, öğretmenlerin alanla ilgili yetersiz hissedişi/eğitim yetersizliği ve sınıf mevcudu konularına yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Babaoğlan ve Yılmaz (2010), Demir ve Açar (2010), İzci (2005), Slavica (2010), Sadioğlu vd. (2013), Erişkin, Kıraç ve Ertuğrul (2012), Demir ve Açar (2011), Shevlin vd. (2013) ve Vural ve Yıkmış (2008) tarafından da öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliği vurgulanmıştır. Sınıf mevcudu veya zaman sorunları benzer şekilde Sadioğlu vd. (2013), Demir ve Açar (2011), MEB (2010), Vural ve Yıkmış (2008), Blecker ve Boakes (2010), Shevlin vd. (2013), Demirezen ve Akhan (2016) ve Saraç ve Çolak (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonucunda da ulaşılan bulgular arasında yer almıştır. Araştırmamız ve ilgili araştırmalar doğrultusunda sınıf mevcudu düzenlemelerinin yönetmeliklere uygun gerçekleştirilmediği tahmin edilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda mevcutlar buna göre düzenlenmemekte, ayrıca bazı sınıflarda yasal düzenlemelere göre olması gerektiğinden daha fazla kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Zaten normal eğitim öğretim için bile yeterince uygun olmayan sınıf mevcutları kaynaştırma uygulamalarının tamamen kâğıt üzerinde kalmasına yol açabilmektedir. Zamanla ilgili yaşandığı belirtilen sorunlara değinilecek olursa kaynaştırma uygulamalarının ek işlemler ve dolayısıyla ek

bir zaman gerektirdiği açıktır. Fakat bunun öğretmenler tarafından her derste tamamen kaynaştırma öğrencisine özel bir süre ayrılması olarak ele alındığı görülmektedir. Oysa öğretimsel düzenlemelerden kasıt doğrudan bu değildir. Önce bu algı üzerine çalışılmasının gerekliliği açıktır.

Bunların yanı sıra kaynaştırma öğrencisine atfedilen bir takım özellikler (Berry, 2011; Thorpe & Azam, 2010; MEB, 2010; Shevlin vd., 2013); materyal (MEB, 2010), diğer öğrencilerin bakışı (Demirezen & Akhan, 2016), sınıf yönetimi (Güner, 2011), müfredat gibi alanlarda da kaynaştırma uygulamaları açısından sorunlar yaşandığı dile getirilmiş ve bunları daha seyrek dile getirilen sorunlar izlemiştir. Bu sorunlar da uzman çalışmaları ve işbirliği (Slavica, 2010; Vural & Yıkmış, 2008; MEB, 2010; Demir &Açar, 2011; Sadioğlu vd., 2013; Saraç & Çolak, 2012; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; Demirezen & Akhan, 2016; Kot vd., 2015) ; veli (Demir& Açar, 2011), kaynaştırma öğrencilerinin sayısı ve raporsuz özel gereksinimi olan öğrenciler, öğretmen yaklaşımı (Shevlin vd., 2013), MEB (Slavica, 2010), fiziki koşullar (Demir & Açar, 2011; Erişkin, Kıraç & Ertuğrul, 2012; Saraç & Çolak , 2012; Demirezen & Akhan, 2016) , etik olmayan uygulamalar (Slavica, 2010) konularındadır.

Uzman çalışmaları ve işbirliğinin sorun olarak görülmesi noktasında kaynaştırma çalışmalarında bir adım ön plana çıkması beklenen okul rehber öğretmeni, RAM ve rehabilitasyon merkezi personelinin özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına dair ne kadar yetersiz olabildiği gözler önüne sermektedir. Bahsi geçen personelin alanla ilgili eğitim düzeyleri düşünüldüğünde ise bu sonuçlar şaşırtıcı bulunmamalıdır. Ülkemizde özel eğitim alanında yetişmiş nitelikli eleman problemi mevcuttur. Rehabilitasyon merkezlerinde alan dışı çalışan pek çok personel mevcuttur. Rehber öğretmenler ise alana dair özel bir eğitim almamakta ve RAM personelini de ağırlıklı olarak okul rehber öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu durumda nicelik ve nitelik olarak yetersiz olan bu unsurlar, uygulamaya beklendik katkıları sağlayamamaktadır.

Görüldüğü üzere kaynaştırma uygulamaları amacıyla yönlendirilen öğrencilerin seçiminin niteliği, yani kaynaştırma öğrencilerinin tanısı ve yetersizlik dereceleri de çeşitli değişkenlere göre sorun olarak değerlendirilmektedir. Pek tabii kaynaştırma öğrencisi yönlendirmelerinin ne kadar sağlıklı yapıldığı ayrı bir tartışma konusudur. Öğretmenler, aslında kaynaştırma uygulamalarındaki özneyi, yani öğrencinin tanısını ve bununla beraber gelen özellikleri sorun olarak görmektedir. Oysaki zaten kaynaştırma kavramı, çok basit şekliyle söylemek gerekirse; eğitim-öğretim ortamlarında farklılıklarından gelen gereksinimlerine paralel olarak öğrenciye sınıfla ve toplumla bütünleşmesinde destek olunmasını çağrıştırmaktadır. Bu noktada araştırmamızın diğer verileri de göz önüne alındığında, öğretmenlerin sorun olarak bahsettikleri hususlar konusunda öğrenci gelişimini sağlamak için kendilerinden beklenen kaynaştırma uygulamaları gereğince gerekli çalışmaları yapamadıkları açıktır.

Destek eğitim hizmetleri konusunda ise Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar, öğretmen desteğinin az olduğunu belirtmiştir. İlaveten, Slavica (2010) tarafından yapılan araştırmada aynı şekilde öğretmenlerin büyük bir bölümünün sınıflarında destek elemanı olmadığını beyan ettikleri görülmüştür. Araştırmamızda ise destek eğitim hizmetlerine yapılan vurgunun yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin destek eğitim hizmetleri hakkında bilgi sahibi olmadığı ve öncelikli sorunlarının sınıf mevcudu gibi genel eğitim öğretim sorunlarına yoğunlaştığı tahmin edilmektedir.

Araştırmamızda, kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar için ilk sırada getirilen önerilerden birinin aslında kaynaştırma için çözüm niteliği taşımadığı, ayrıştırma merkezli seçenekleri (MEB, 2010; Sadioğlu vd., 2013; Demir & Açar, 2011; Saraç & Çolak, 2012; Çuhadar, 2006) kapsadığı sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü gibi ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının başlangıcı üzerinden yıllar geçmesine rağmen bu yıllar sürecinde gerçekleştirilen araştırmalar ne yazık ki ayrıştırma düşünceleri kapsamında hala benzer sonuçları vermektedir. Oysa uluslararası literatür ilgili araştırmalar kapsamında ele alındığında; kaynaştırmaya yüzeysel desteğin gözlemlendiği araştırmalarda bile ayrıştırma önerilerinin geri planda kaldığı, kaynaştırmayı iyileştirecek önerilerin merkeze alındığı görülmektedir. Bu durumun ülkelerdeki öğretmenlerin alanla ilgili donanımı, mesleki doyumları, bu ülkelerdeki genel eğitim-öğretim politikaları, kaynaştırma politikaları gibi unsurların çerçevesinde şekillendiği düşünülmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında yaşanan sorunlar çerçevesinde öne çıkan öğretmenlerin alanla ilgili eğitim yetersizliğine paralel olarak, ilk sıradaki çözüm önerilerinden birinin de personel eğitimi konusu (İzci, 2005; Saraç & Çolak, 2012; Demir &Acar, 2011; Sadioğlu vd., 2013; Shevlin vd., 2013; Uysal & Yıkmış, 2008; Berry, 2011) olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim/kaynaştırma eğitimi alanıyla ilgili kendilerini çok yetersiz hissettikleri ve bu noktada hizmet öncesi, hizmet içi eğitimlerin ve bunların niteliğinin önemine dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Aslında ülkemizde bu durum çok beklendiktir. Kaynaştırma uygulamalarında görev alan pek çok öğretmen alana dair çok yetersiz bir alt yapıya sahip olmakta ve bu noktada uygulamaları tamamen bireysel eğilimler şekillendirmektedir. Öğretmenler alanla ilgili bir eğitim veya yeterli bir eğitim almadan uygulamalarla baş başa bırakılmaktadır. Dolayısıyla öncelikle bu sebeple kaynaştırma kâğıt üzerinde kalmakta ve öğretmenler, uygulamalar hakkında olumsuz tutuma sahip olmaktadır. Uluslararası literatür incelendiğinde öğretmenlerin alanla ilgili eğitimlerinin daha yeterli olduğunun gözlemlenmesine rağmen yine de öğretmenlerin sürekli bir eğitim ihtiyacının altını çizdikleri dikkat çekmektedir. Bu temel yeterlilikle beraber zaten eğitim gereksinimlerinin daha belirgin odak noktalarına yöneldiği görülmektedir.

Araştırmamız sonucunda kaynaştırma uygulamalarında yaşanana sorunlar için öne çıkan diğer önerilerin ise sınıf mevcutları ve materyal konularına (Sadioğlu vd.,

2013; Saraç & Çolak, 2012; Demirezen &Akhan, 2016) yoğunlaştığı görülmüştür. Gerçekten de normal eğitim öğretim hizmetlerinde planların, kazanımların hayata geçirilmesinin önemli bir bölümünü ders kitapları ve belki bu kitapların içerdiği konu sunumları, etkinlikler, alıştırmalar sağlamaktadır. Oysa ilgi çekici bir şekilde kaynaştırma öğrencileri için hazırlandığını varsaydığımız bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ve kazanımlarının uygulanmasını sağlayabilecek materyaller mevcut değildir. Hele de kaynaştırma öğrencilerinin bir bölümünün daha farklı öğretim tekniklerine ihtiyaç duyduğu ve bu teknikler hakkında öğretmenlerin bir alt yapıya sahip olmadığı gerçeği düşünüldüğünde bunları dikkate alan materyallerin olmayışı gerçekten de kaynaştırma eğitiminin ağırlıklı olarak kâğıt üzerinde gerçekleştirildiğini (!) düşündürmektedir. Belki bu noktada tamamen bireyselleştirilmiş eğitim programı olan bir uygulamada her programa yönelik sabit materyal hazırlığının olanaksızlığı eleştirisi karşımıza çıkabilecek olsa da bu, normal gelişim gösteren öğrenciler için hazırlanmış sabit materyaller için de geçerlidir. Sınıf mevcuduyla ilgili çözüm önerilerine gelindiğinde ise öğretmenlerin belirttikleri görüşler değerlendirildiğinde, ilgili yönetmeliğin kaynaştırma sınıf mevcutlarının düzenlenmesiyle ilgili maddelerinin yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir.

Uygulamalardaki sorunlar için katılımcılar tarafından sıklıkla gerçekleştirilen bir diğer öneri de uygulamalarda işbirliğini (Sadioğlu vd., 2013; Thorpe & Azam, 2010; Slavica, 2010; Saraç & Çolak, 2012; Demirezen & Akhan, 2016) merkeze almaktadır. Ülkemizde destek hizmetler ve işbirliği anlamında daha çok rehber öğretmen, Rehberlik Araştırma Merkezi ve rehabilitasyon merkezi vurgusu yapılmaktadır. Oysa farklı ülkelerde sınıf içi destek eğitim kavramları ve destek oda gibi uygulamalar yaygın olarak bilinmekte ve öğretmenler daha gelişmiş öneriler sunmaktadır. Bunların yanı sıra araştırmamızda öğretmenlerin aile katılımı ve eğitimi (Sadioğlu vd., 2013; Saraç & Çolak, 2012; Demirezen & Akhan, 2016); ek zaman düzenlemeleri (Berry, 2011); müfredat (Berry, 2011); erken tespit, hazırlık, takip ve yönlendirme; diğer öğrenciler; MEB; kaynaştırma uygulamalarının sınırı (Sadioğlu vd., 2013); destek eğitim odası (Sadioğlu vd., 2013); yarı zamanlı kaynaştırma (Sadioğlu vd., 2013) ve fiziksel koşullar konularında da çözüm önerileri getirdikleri görülmektedir. Berry (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tecrübeli öğretmenler, sıklıkla müfredatın her öğrenciyi kapsayacak şekilde farklılaştırılmasını ve ortak planlama zamanı ayarlanmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenler öğretim konusunda öncelikle müfredat içeriğinin çok iyi bilinmesinin ve hedef seçiminin buna göre yapılmasının anahtar rol oynadığını vurgulamışlardır. Araştırmamızda ise öğretmenlerin müfredatın hafifleştirilmesi ve kaynaştırma öğrencileri için ayrı, daha işlevsel bir ders müfredatının hazırlanmasına yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Oysa zaten bireyselleştirilmiş eğitim programı yoluyla öğretmenlerden müfredatın hafifleştirilmesi, öğrenci için işlevselleştirilmesi gibi uygulamalar beklendiği ancak öğretmenlerin bu konuda yeterli olmadıkları anlaşılmaktadır.

4.1. Öneriler

MEB tarafından özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili daha yeterli bir alt yapı oluşturulmasının gerekliliği açıktır. Bakanlık uygulamalar için personel, materyal ve fiziki koşulların geliştirilmesine öncelik vermelidir. Bakanlık, destek hizmetlerin bir an önce hayata geçirileceği bir programlama gerçekleştirmelidir. Ayrıca bakanlık tarafından, müfredat uyarlaması talep edilen kaynaştırma öğrencileri için de ihtiyaç duyulması halinde bu öğrencilerin bireysel farklılıklarını temel alan, normal gelişim gösteren akranlarının katıldığı standart ölçme ve yerleştirme sınavı uygulamalarından farklı uygulamalar getirilmeli, bu uygulamalarla kaynaştırma öğrencilerinin de çeşitli eğitim kurumları ve mesleki kollara yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Bakanlık çatısı altında dikkate alınabilecek önerilerin yanı sıra üniversitelerin eğitim fakültesi bünyesindeki tüm bölümlerine doğrudan kaynaştırma eğitimi adı altında ek bir ders ilave edilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu dersle ilgili uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeli ve aday öğretmenlerin stajları sırasında ele alınan konulardan biri de kaynaştırma uygulamaları ile ilgili olmalıdır.

Gerçek bir bütünleştirme için kaynaştırma eğitimi alanında, öğretmenlerin tamamının katılım göstereceği aşamalı ve sürekli hizmet içi eğitim anlayışı geliştirilmeli ve uygulanmalıdır. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler programı ve kaynaştırma eğitiminin temel kazanımları arasında kurulan değerli ilişkiden yararlanılabilmesi adına özellikle bazı özel gereksinimi olan öğrenciler için işlevsel kazanımlardan oluşan bir program geliştirilmesinin verimli olacağı düşünülmektedir. Buna ilaveten bu kazanımlardan yola çıkarak kaynaştırma öğrencilerinin farklılıklarına ve ihtiyaçlarına hitap edebilecek materyaller ve etkinlikler geliştirilmesi önemli olacaktır. Ayrıca öğretmenlerin uygulamaları için müfredatla ilgili işlevsel bir eğitsel performans değerlendirme ölçeği geliştirilmelidir. Tüm okullarda yasal olarak zorunlu olan destek eğitim odası hayata geçirilmelidir. Destek eğitim odaları için materyal geliştirilmeli ve sağlanmalıdır.

Kaynaştırma uygulamalarında ön plana çıkan kurumların ve personelin nicelik ve nitelik olarak geliştirilmesi sağlanmalıdır. İlk olarak uygulamalarda destek hizmetleri sağlayabilecek olan özel eğitim öğretmenlerinin tüm okullarda en azından bir kadro ile bulunabilecek şekilde yetiştirilmesi ve yerleştirilmeleri programlanmalıdır. Üniversite bünyesinde özel eğitim öğretmeni yetiştiren programların bir bölümü okullarda kaynaştırma eğitimindeki ihtiyaca dönük şekilde yapılandırılmalıdır. Aynı şekilde rehabilitasyon merkezlerinde de özel eğitim öğretmenlerinin istihdam edilmesi programlanmalıdır. Bunların yanı sıra RAM bünyesinde istihdam edilecek özel eğitim alanı mezunlarının yetiştirilmesi de planlar arasında yer almalıdır. Ayrıca RAM' da çalışan öğretmenlerin alanla ilgili yeterliliklerini arttıran nitelikli eğitimler almalarının gerekliliği açıktır. Bu programlama sürecinde ise okul psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerinin bir bölümünün özel eğitim alanında uzmanlaşması sağlanarak farklı alanlarda uzmanlaştırılmış rehber öğretmen kadrolarının oluşturulması önerilebilir.

Devlet tarafından, hizmet sunduğu kaynaştırma öğrencileri için ödeme yapılan rehabilitasyon merkezlerinin çalışmalarının ve personelinin niteliği daha işlevsel şekilde denetlenmelidir. Kaynaştırma uygulamaları için özel fiziki ortam şartları uzmanlar tarafından oluşturulmalı ve yeni okul projeleri için mutlaka bu şartlar aranmalıdır. Ayrıca ihtiyaç doğrultusunda ayrı özel eğitim kurumları da açılmalı ve böylece kurum eksikliğinden kaynaklanan kaynaştırma yerine amacına uygun bir kaynaştırma gerçekleştirilmelidir. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konusunda yöneticiler, kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ve normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, ayrıca normal gelişim gösteren öğrenciler de kademeli ve sürekli eğitim anlayışına dahil edilmelidir. Okullarda bireysel farklılıklar ve bütünleştirme konularında projeler, etkinlikler ve yarışmalar düzenlenmeli; öğrencilerin bütünleştirme ile ilgili istendik tutumlara sahip olması için teşvik yöntemleri kullanılmalıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler için alanla ilgili teşvik sistemi getirilmeli, performansa dayalı değerlendirmeler gerçekleştirilmelidir. Uygulamaların geliştirilmesi için öncelikle pilot uygulamalar gerçekleştirilmelidir. Alanla ilgili akademik çalışmalar arttırılmalıdır; ayrıca alan hakkındaki çalışmamız farklı sorular, örneklemler ve yöntemlerle sürdürülmelidir. Akademik çalışmalar sırasında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler alanında kaynaştırma uygulamalarının gözlem yöntemiyle değerlendirilmesine, bireyselleştirilmiş eğitim programı dokümanlarının incelenmesine, eğitsel performans değerlendirme ölçeği etkinlik ve materyal geliştirilmesine öncelik verilmesinin önemli olacağı düşünülmektedir.

5. Kaynaklar

Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.

Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Özel Eğitim *Dergisi, 2*(4), 35-45.

Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma* (6. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.

Batu, S., & Uysal, A. (2010). *Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme.* Akçamete, G. (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (ss.113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.

Berry, R.A.W. (2011). Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education, 15*(6), 627-648.

Blecker, N., & Boakes, N. (2010). Creating a learning environment for all children: are teachers ableand willing? *International Journal of Inclusive Education,14*(5), 435-447.

Ceylan, R., & Aral, N. (2005). Entegre eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 69-79.

Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 35-46.

Çuhadar, Y. (2006). İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi *olan öğrenciler* için bireysel eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri *ve yöneticilerin* görüşlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak, Karaelmas Üniversitesi.

Demir, M. K., & Açar, S. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 749-770.

Demirezen, S., & Akhan, N. E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,* 1206-1223.

Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi, 7*(2), 1-23.

Erişkin, A. Y., Kıraç, S. Y., & Ertuğrul, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* 193, 200-213.

Görmez, E. (2016). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik performans düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 13*(35), 144-158.

Gözün, Ö., & Yıkmış, N. (2004). İlköğretim müfettişlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 79-88.

Güner, N. (2011). Kaynaştırma sınıflarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(3), 691-708

Güven, Y., & Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 24, 95-108

İzci, E. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim konusundaki yeterlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(14), 106-114.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara* Üniversitesi Eğitim *Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kot, M., Sönmez, S., Yıkmış, A., Çiftçi Tekinarslan, İ. (2015). İlkokul 4. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi kapsamında zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencisine yönelik uygulamaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 231-246.

Lalvani, P. (2012). Privilege, compromise, or social justice: teachers" conceptualizations of inclusive education. *Disability & Society, 28*(1), 14-27.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html adresinden 25 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). İlköğretim okullarındaki *kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi.* http://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf adresinden 23 Eylül 2014 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Milli Eğitim istatistikleri 2012-2013.* http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.p df adresinden 08 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.

Nal, A., & Tüzün, I. (2011). *Kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimde dünyadan ve Türkiye'den iyi örnekler*. Mega Basım. http://www.sabancivakfi.org/files/html/programlar/tghp/33_Tohum_Iyi_Ornekler_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.

Özmen, R. G. (2009). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 181, 289-301.

Özpolat, A. (2009). Toplumsallaşma hedefleri açısından 2005 sosyal bilgiler öğretim programı. *Milli Eğitim Dergisi*, 182, 249-267.

Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research& evaluation methods* (3. Basım). Thousands Oaks, CA:-Sage.

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S., & Oksal, A. (2013).Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada* Eğitim Bilimleri, 13 (3), 1743-1765.

Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi* Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (1), 13-28.

Shevlin, M.,Winter, & E., Flynn, P. (2013). Developing inclusive practice: teacher perceptions of opport unities and constraints in there public of Ireland. *International Journal of Inclusive Education,17*(10),1119-1133.

Slavica, P. (2010). Inclusive education: proclamation so reality (primary school teachers" view). *Australian Journal of Teacher Education, 7*(10), 62-69.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). İlköğretimde kaynaştırma *uygulamaları yaklaşımlar* yöntemler teknikler. Ankara: Morpa.

Thorpe, A., & Azam, A. Q. M. S. (2010).Teachers" perceptions of inclusive education in main stream primary schools in the united kingdom. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 5*(3), 163-172

Vural, M., & Yıkmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi* Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 141-159.

Yaylacı, Z. & Aksoy, B. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlilikleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*, 19-40.

Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V., & Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.

EKLER

Ek 1. Kaynaştırma Eğitimi Öğretmen Anketi

1) Ad: 2) Yaş: 3) Cinsiyet:

4) Çalışılan Kurum/İlçe: 5) Meslekteki Hizmet Yılı:

6) Meslekteki hizmet yılı içerisinde kaç kaynaştırma öğrencisi ile çalıştınız?.....

7) Kaynaştırma öğrencilerinizin yetersizlik/farklılık türleri nelerdi?

8) Bu eğitim-öğretim yılında kaynaştırma öğrenciniz bulunmakta mıdır? a) Evet b) Hayır Var ise kaynaştırma öğrencinizin/öğrencilerinizin yetersizlik/farklılık türü/türleri nedir?

9) Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili hizmet öncesinde herhangi bir eğitim aldınız mı? a) Evet b) Hayır

10) Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili hizmet içi herhangi bir eğitim aldınız mı? a) Evet b) Hayır Cevabınız evet ise; Eğitimin/eğitimlerin toplam ders saati: Eğitimin/eğitimlerin verildiği kurum:

11) Özel eğitim ve kaynaştırma ile ilgili yayınlar okur musunuz? a)Evet b) Hayır

12) Kaynaştırma öğrencisi için çalışmalar yapar mısınız? a)Evet b)Hayır Cevabınız evet ise lütfen ne tür çalışma/çalışmalar yaptığınızı işaretleyiniz.a)Eğitsel performans alımı b)Müfredat uyarlama c)Bireysel eğitim planı hazırlama d)Materyal uyarlama e)Sınav uyarlama f)Ödev uyarlama g)Yöntem-teknik uyarlama f)Etkinlik uyarlama g)Sınıf yönetimi düzenlemeleri h)Diğer

13)Diğer ders programlarından farklı olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları ile kaynaştırma öğrencilerine/eğitimine ne tür katkılar sağlayabileceğinizi düşünüyorsunuz?

14) Sosyal bilgiler dersinde şuan mevcut olan kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında neler düşünüyorsunuz?

15) Kaynaştırma uygulamalarında yaşadığınız sorunlar nelerdir?

16) Kaynaştırma uygulamalarında yaşadığınız bu sorunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?

Ek 2. Kaynaştırma Eğitimi Öğretmen Görüşme Formu

1)Sizce kaynaştırma eğitimi nedir?

2) Kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilerinizi yeterli buluyor musunuz?

3) Özel eğitim ve kaynaştırmanın temel amaçlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz?

4) Kaynaştırmanın tarihi hakkında ne tür bilgilere sahipsiniz?

5) Kaynaştırmanın yasal düzenlemeleri hakkında ne tür bilgilere sahipsiniz?

6) Sizce hangi tür yetersizliği/farklılığı olan öğrenciler kaynaştırılmaktadır?

7) Mevcut kaynaştırma uygulamaları hakkında düşünceleriniz nelerdir?

8) Kaynaştırma eğitiminin verimli bulduğunuz yönleri nelerdir?

9) Kaynaştırma eğitiminin verimsiz bulduğunuz yönleri nelerdir?

10) Hayat bilgisi-sosyal bilgiler dersi programları ile kaynaştırma eğitiminde edinilmesi gereken temel kazanımları nasıl ilişkilendirirsiniz?

11) Kaynaştırma hazırlık etkinlikleri gerçekleştiriyor musunuz? Gerçekleştiriyorsanız ne tür kaynaştırma hazırlık etkinlikleri düzenlersiniz?

12) Kaynaştırma öğrencileriniz için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlıyor musunuz? Hazırlıyorsanız nasıl hazırlıyorsunuz?

13) Bireyselleştirilmiş eğitim programını nasıl uyguluyorsunuz?

14) Kaynaştırma öğrencileriniz için ders yöntem-tekniklerinde uyarlamalar yapıyor musunuz?

Yapıyorsanız ne tür uyarlamalar gerçekleştiriyorsunuz?

15) Kaynaştırma öğrencileriniz için ders materyallerinde uyarlamalar yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne tür uyarlamalar gerçekleştiriyorsunuz?

16)Kaynaştırma öğrencileriniz için ödev ve ölçme-değerlendirmede uyarlamalar gerçekleştiriyor musunuz? Gerçekleştiriyorsanız ne tür uyarlamalar yapıyorsunuz?

17) Kaynaştırma öğrencileriniz için sınıf yönetimi konusunda düzenlemeler yapıyor musunuz? Yapıyorsanız ne tür düzenlemeler gerçekleştiriyorsunuz?

18) Kaynaştırma eğitiminde aile katılımını sağlamak için etkinlikler gerçekleştiriyor musunuz? Gerçekleştiriyorsanız ne tür etkinlikler gerçekleştiriyorsunuz?

19) Kaynaştırma öğrenciniz için sosyal etkinlikler gerçekleştirmek adına düzenlemeler gerçekleştiriyor musunuz? Gerçekleştiriyorsanız ne tür düzenlemeler olduğunu açıklar mısınız?

20) Kaynaştırma yöntemini uygulamada kendi yeterliliğiniz hakkında ne düşünüyorsunuz?

21) Kaynaştırma uygulamasında yaşadığınız sorunlar nelerdir?

22) Kaynaştırma uygulamalarında yaşadığınız bu sorunlar için çözüm önerileriniz nelerdir?

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SÖZLÜ TARİHE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Halil İbrahim SAĞLAM*
Sinem SAYIMLI**

Öz: Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin sözlü tarihe yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla iki alt boyuttan oluşan 15 maddelik Sözlü Tarih Tutum Ölçeği (STTÖ) uygulanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .76 olan ölçek, varyansın % 46.62'sini açıklamaktadır. Ölçeğin alt boyutları *"bireysel"* ve *"toplumsal"*dır. Ölçek, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde ilkokul 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 817'si kız, 807'si erkek olmak üzere toplam 1624 öğrenciye uygulanmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik analizlerinden sonra veriler araştırmanın alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının kız öğrenciler lehine; okul türüne göre devlet okuluna devam eden öğrenciler lehine; tarih konularından hoşlanma düzeyine göre tarih konularından hoşlanan öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Sınıf düzeyinin, aile türünün öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmış ve yeni araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, İlkokul, Sosyal Bilgiler, Sözlü Tarih, Sözlü Tarih Tutum Ölçeği.

Bu çalışma birinci yazarın danışmanlığındaki ikinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Prof. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, ORCİD NO: 0000-0002-3341-2576, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 28.02.2018 – 03.04.2018.

** Öğretmen, Özel Kale İlkokulu, Sakarya, ORCİD NO: 0000-0002-7863-579X.

INVESTIGATION OF THE ATTIDUES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS ORAL HISTORY IN TERMS OF VARIOUS VARIABILITIES

Halil İbrahim SAĞLAM*
Sinem SAYIMLI**

Abstract:

This research was conducted to determine the attitudes of primary school students towards oral history. For this purpose, 15-item Oral History Attitude Scale (OHAS) consisting of two sub-factors was applied. The scale with Cronbach Alpha reliability coefficient 76 explains 46.62% of the variance. The sub-factors of the scale are *"individual"* and *"social"*. The scale has been applied for 1624 students consisting of 817 female and 807 male students who are studying in 3 and 4. years of primary school in Sakarya in the academic year of 2017-2018. After analyzing the validity and reliability of the data collection tool, the data were analyzed according to the sub-problems of the research. As a result of the research, it has been realized that the attitudes of students towards oral history differ significantly in favor of the female students according to their gender; in favor of students who attend state school; in favor of students who enjoy history topics according to enjoyment of history subjects. It has been understood that grade level, family type haven't differed the attidues of students towards oral history. The findings were discussed in the light of the literature and suggestions for new investigations were given.

Keywords: Life Science, Primary School, Social Studies, Oral History, Oral History Attitude Scale.

Giriş

İlköğretim, öğrencileri iyi birer insan olarak ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamakla yükümlü bir eğitim kurumudur (URL, 1). Siyasal bir kuruluş olan devletin iyi örgütlenmiş olmasının yanında de-

This work was produced from the second author's master's thesis, which was supervised by the first author.

* Prof. Dr., İstanbul Medeniyet University, Faculty of Education Sciences, Department of Basic Education, İstanbul.

** Teacher, Private Kale Elementary School, Sakarya.

mokrasisini güçlendirebilmesi, bağımsız bir devlet olarak yaşayabilmesi, etkin olarak yönetilebilmesi için vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin her öğrenim düzeyinde öğrencilere etkili bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir (Ersoy, 2007). Öğrencilerin bir bütünlük içinde gelişmesinde, kendilerini ve çevrelerini tanımalarında, yaşamla ilgili temel bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin önemli bir yeri vardır (Gültekin, 2015). Bu dersler okul ile gerçek hayat arasında bağ kurulmasına katkı sağlayarak öğrencileri hayat içinde hayata hazırlamaktadır. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini içselleştirebilmeleri, öğrenmeleriyle yaşamları arasında bağ kurabilmeleri için okul dışı öğrenmeye ihtiyaç bulunmaktadır. Bu anlamda sözlü tarih, öğrencilerin okul dışı öğrenmelerine imkân sağlayabilir.

Sözlü tarih, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kullanılarak öğrencileri hayata hazırlanmasına yardımcı olabilir. Öğrencilerin dede, anneanne, babaanne gibi büyüklerinin tecrübelerinden yararlanmalarını sağlayabilir. Bu sayede öğrencilerin derslerle gerçek arasında kuracakları bağ derslere olan ilgilerini artırabilir, dersleri daha anlamlı hale getirebilir (Dündar, 2017). İnsanların yaşam öyküleri tarihin içerisindedir ve sözlü tarihe kaynak oluşturmaktadır. Sözlü tarih çalışmasıyla öğrenciler yaşam öykülerinden yola çıkarak tarih bilinci oluşturmakta ve ilkokuldan itibaren tarih dersine karşı olumlu tutum kazanabilmektedirler. Sözlü tarih ile geçmiş öğrenciler için uzak olmaktan çıkararak gerçek ve somut bir hale dönüşür (Avcı Akçalı ve Aslan, 2012). Böylece kuşaklar arasında bağ kurulmasına yardımcı olabilir.

"Tarihi kişilikler ve olaylarla ilgili olarak ilk elden bilgiye sahip kişilerle görüşme yoluyla elde edilen bilgileri belirli bir sistem içerisinde değerlendirerek incelemek" (Yaşar ve Gültekin, 2012: 103) biçiminde tanımlanabilen sözlü tarih, öğrencilerin yaparak, yaşayarak, soru sorarak, kendi hayatları ile geçmiş arasında empati kurarak bazı beceriler kazanmalarını sağlayabilir (Arslan, 2013; İncegül, 2010; Kaplan, 2005; Sarı, 2007). Sosyal Bilgiler Programı'nda sözlü tarih etkinliğinin öğrencilere dinleme, gözlem, soru sorma, bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma, kendilerinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme ile değişim ve sürekliliği algılama becerilerini kazandırması beklenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). "Sözlü tarih, öğrencinin geçmiş zamandaki olayları, durumları ders kitabından bağımsız olarak öğrenmesini ve geçmiş zamanlara bambaşka bir yerden bakmasını sağlayan bir yöntem olarak da tanımlanabilir" (Sarı, 2007, 110). Geçmişi bilerek bugünü anlamak ve geleceği ona göre şekillendirmek sözlü tarihin öğrencilere kazandırabileceği önemli bir kazanımdır.

Sözlü tarih, yakından uzağa ilkesine uygun olarak öğrencilere kendini anlamasından yola çıkarak dünyayı anlamasına kadar birçok noktada yardımcı olması beklenmektedir. "Çünkü kişi kendisini anlamadan ailesini, ailesini anlamadan çevresini, çevresini anlamadan ülkesini, ülkesini anlamadan da dünyayı anlayamaz" (Özer, 2012, 1). Sözlü tarih aracılığıyla, bireysel öykülerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine taşınması, bu dersler ile öğrencilerin kendi yaşamları arasında bağ kurmalarına kat-

kı sağlayabilir. Bu durum sözlü tarihin, öğrencilerin tarihle ilgili konulara ilgilerini artırabilir (Dutt Doner, Allen ve Campanaro, 2016). Sözlü tarih paydaşlara deneyim kazandırmasının yanında öğrenmenin okul dışına taşınmasına ve kimi zaman sınıfta oluşan sıkıcı öğrenme ortamının eğlenceli öğrenme ortamına dönüşmesine imkân verebilir.

Literatürde sözlü tarihle ilgili araştırmaların (Ablak, 2016; Akçalı ve Aslan, 2012; Akbaba ve Kılcan, 2012; Arslan, 2013; Dündar, 2017; İncegül, 2010; Kabapınar ve Koç, 2013; Kaya, 2013; Kurtdede Fidan, 2015; Lattimer ve Kelly, 2013; Sağlam ve Sayımlı, 2017; Sarı, 2007; Yang, Chen ve Chen, 2002; Yazıcı ve Mert, 2017) yer aldığı görülmektedir. Ablak (2016) tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sözlü tarihe yönelik tutumlarını incelemiştir. Akçalı ve Aslan (2012) sözlü tarihin sosyal bilgiler dersinin tarih konularının öğretiminde öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Akbaba ve Kılcan (2012) ise tarih ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sözlü tarih tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Arslan (2013), tarih dersinde ve ders kitaplarında sözlü tarihe yer verilmesinin öğrencilerin tarih derslerine yönelik sevgiyi, ilgiyi arttırdığını, toplumsal hoşgörüye ve barışa katkı yaptığını belirlemiştir. Dündar (2017), öğretmen adaylarının çoğunun sözlü tarih yönteminin öğrencilere birçok yararı olacağını düşündüklerini, bundan dolayı öğretmen olduklarında sosyal bilgiler derslerinde sözlü tarih yöntemini kullanmak istediklerini; İncegül (2010), sözlü tarihin öğrencilerin geçmişi anlamalarını kolaylaştırdığını tespit etmiştir. Kabapınar ve Koç (2013), sözlü tarihin öğrencilerin tarihle ilgili bilgiler elde etmelerine, değişim ve sürekliliği algılamalarına yardım ettiği; Kaya (2013), öğrencilerin sözlü tarih çalışmalarını beğendikleri ve etkinlikler sırasında istekli oldukları, bu yöntemin öğrencilere iletişim becerisi başta olmak üzere birçok beceriyi kazandırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Kurtdede Fidan (2015), sosyal bilgiler dersinde sözlü tarih yönteminin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ele aldığı araştırmasında, uygulama boyutunda yaşanan bazı sorunlara karşın sözlü tarihin öğrencilerin birçok becerisini geliştirdiğini belirlemiştir. Lattimer ve Kelly (2013), sözlü tarihin öğrencilerin öz yeterliklerini, özgüvenlerini, sorumluluklarını, araştırma, karar verme, iletişim, sözlü tarihe yönelik tutumlarını geliştirdiğini; buna karşın öğrencilerin mülakat, planlama ve yazma konusunda bazı zorluklar yaşadıklarını belirlemişlerdir. Sağlam ve Sayımlı (2017) ilkokul öğrencilerine yönelik olarak "bireysel" ve "toplumsal" olmak üzere iki boyutlu bir sözlü tarih tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Sarı (2007) sözlü tarih yönteminin öğrencilerin derslere aktif katılımlarına ve derslerle yaşam arasında bağ kurmalarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır. Yang, Chen ve Chen (2002), sözlü tarih çalışmalarının öğrencilerin öğrenme, mülakat, iletişim, dil, soru sorma, planlama, empati, araştırma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Yazıcı ve Mert (2017), sözlü tarih yönteminin öğrenciler tarafından ilgi gördüğünü, öğrencilerin iletişim, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Bu becerilerin geliştirilmesinin sözlü tarihe yönelik tutumla yakından ilişkili olduğu düşünülerek ilkokul öğrencilerinin sözlü tarihe yönelik tutumlarının incelenmesi araştırmanın temel amacı

olarak belirlenmiştir. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin sözlü tarih tutum düzeyleri, öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, aile türü ve tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyleri ile sözlü tarihe yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modellerinden karşılaştırma türü ilişkisel tarama ile yapılmıştır. Tarama modelleri, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu modellerde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimlemektir. Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modellerinde, en az iki değişken bulunup bunlardan birine göre gruplar oluşturularak diğer değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığı incelenir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Sakarya ilinde öğrenim gören 817'si kız, 807'si erkek olmak üzere toplam 1624 ilkokul 3 ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örneklemeden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme, yakın çevrede bulunan, ulaşılması kolay ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Ekiz, 2009; Erkuş, 2009). Araştırmaya katılanların kişisel özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Kişisel Özellikleri

Değişken	Tür	f	%
Cinsiyet	Kız	817	50.4
	Erkek	807	49.6
Sınıf Düzeyi	3. Sınıf	827	50.9
	4. Sınıf	797	49.1
Okul Türü	Özel	477	29.3
	Devlet	1147	70.7
Aile Türü	Geniş	384	23.6
	Çekirdek	1240	76.4
Tarih Konuları	Hoşuna gitmez	123	7.6
	Biraz hoşuna gider	633	38.9
	Çok hoşuna gider	868	53.5

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %50.4'ünün kız, %49.6'sının erkek olduğu; % 50.9'unun 3. sınıf, % 49.1'inin 4. sınıf olduğu; %29.3'ünün özel okulda, %70.7'sinin devlet okulunda öğrenim gördüğü; %23.6'sının geniş, %76.4'ünün çekirdek aileye sahip olduğu; %7.5'inin tarihle ilgili konularından hoşlanmadığı, %38.9'unun biraz hoşlandığı, %53.4'ünün ise çok hoşlandığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler "Kişisel Bilgi Formu" ve "Sözlü Tarih Tutum Ölçeği (STTÖ)" ile elde edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu'nda öğrencilerin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okul türleri, aile türleri, tarihle ilgili konularından hoşlanma durumları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Sağlam ve Sayımlı (2018) tarafından geliştirilen "bireysel" ve "toplumsal" adlı, iki boyutlu Sözlü Tarih Tutum Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayısı .76, Split Half iki yarı test korelâsyonu katsayısı .74, test-tekrar test korelasyonu .91'dir. Tüm maddeleri olumlu puanlanan ölçek cevaplayıcıya üçlü dereceleme imkânı vermektedir. Aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.66 hiç katılmıyorum, 1.67-2.32 biraz katılıyorum, 2.33-3.00 tam katılıyorum olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan ise 45'tir. Puanın yüksekliği, sözlü tarihe verilen öneme işaret etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçları Sakarya ilindeki 8 ilkokula araştırmacılar tarafından ulaştırılmış, okul yönetimiyle görüşüldükten sonra 3 ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Dağıtılan 1670 veri toplama aracından 1650 tanesi geri dönmüş, 26 veri toplama aracı eksik doldurulduğundan veya her iki seçenek birlikte işaretlendiğinden dolayı değerlendirme dışında tutulmuştur. Değerlendirmeler 1624 veri toplama aracı üzerinden yapılmıştır. Elde edilen verilere uygulanacak testleri belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda bağımsız değişkenlerin dağılımlarının normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, okul türü, aile türü için bağımsız değişken düzeyi iki olduğundan sözlü tarihe yönelik tutum puan ortalamaları arasındaki farkların önem kontrolü bağımsız gruplara uygulanan t-testi ile yapılmıştır. Tarihle ilgili konulardan hoşlanma durumlarının *toplumsal* boyutu varyansların homojen ve bağımsız değişken düzeyinin ikiden fazla olmasından dolayı farkların önem kontrolü Tek Yönlü Varyans Analizi ile, tarihle ilgili konulardan hoşlanma durumlarının *bireysel* boyutu ve ölçek toplamı varyansların homojen olmaması ve bağımsız değişken düzeyinin ikiden fazla olmasından dolayı farkların önem kontrolü Welch testi ile belirlenmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunun önemli bulunduğu durumlarda farkın hangi ortalamalar arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi, varyansların homojen olmadığı durumlarda Welch test tekniği kullanıldığı zaman ikili karşılaştırmalar için Tamhane testi yapılmıştır.

Bulgular

Bulgular araştırmanın alt problemlerine göre sırasıyla ele alınmaktadır.

Tablo 2. Sözlü Tarih Tutum Ölçeğine (STTÖ) İlişkin Betimsel Veriler

Boyutlar	N	$\overline{x}$	ss
Bireysel	1624	2.62	.43
Toplumsal	1624	2.36	.48
Toplam	1624	2.50	.41

Tablo 2'de öğrencilerin "Sözlü Tarih Tutum Ölçeği"nden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmalar yer almaktadır. Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin "bireysel" boyutuna ait aritmetik ortalamalarının 2.62, toplumsal boyutuna ait aritmetik ortalamalarının 2.36 ve ölçek toplamına ait aritmetik ortalamalarının 2.50 olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarının bireysel, toplumsal boyutlarında ve ölçek toplamında tam katılıyorum düzeyinde yer alarak en üst düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sözlü Tarihe Yönelik Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Bireysel	Kız	817	2.68	.41	1622	5.844	.000
	Erkek	807	2.56	.44			
Toplumsal	Kız	817	2.44	.47	1622	5.910	.000
	Erkek	807	2.29	.49			
Toplam	Kız	817	2.57	.40	1622	6.537	.000
	Erkek	807	2.43	.41			

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sözlü tarihe yönelik tutum düzeylerinin *bireysel* [$t_{(1622)}$=5.844; *p<.05*], *toplumsal* [$t_{(1622)}$=5.910; *p<.05*] ve ölçek toplamında [$t_{(1622)}$=6.537; *p<.05*] kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum kız öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sözlü Tarihe Yönelik Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyut	Sınıf Düz.	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Bireysel	3. Sınıf	827	2.62	.43	1622	-.024	.981
	4. Sınıf	797	2.62	.43			
Toplumsal	3. Sınıf	827	2.36	.49	1622	-.491	.624
	4. Sınıf	797	2.37	.48			
Toplam	3. Sınıf	827	2.50	.41	1622	-.283	.777
	4. Sınıf	797	2.50	.41			

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel* [$t_{(1622)}$=-.024; *p>.05*], *toplumsal* [$t_{(1622)}$=-.491; *p>.05*] boyutlarında ve ölçek toplamında [$t_{(1622)}$=-.283; *p>.05*] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmelerinin sözlü tarihe yönelik tutumlarını etkilemediğini göstermiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre Sözlü Tarihe Yönelik Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Bireysel	Özel	477	2.56	.48	1622	-3.522	.000
	Devlet	1147	2.65	.41			
Toplumsal	Özel	477	2.31	.52	1622	-2.974	.003
	Devlet	1147	2.39	.46			
Toplam	Özel	477	2.44	.45	1622	-3.610	.000
	Devlet	1147	2.53	.39			

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel* [$t_{(1622)}$=-3.522; *p<.05*], *toplumsal* [$t_{(1622)}$=-2.974; *p<.05*] boyutlarında ve ölçek toplamında [$t_{(1622)}$=-3.610; *p<.05*] devlet okuluna giden öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum devlet okuluna giden öğrencilerin özel okula giden öğrencilere göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Aile Türlerine Göre Sözlü Tarihe Yönelik Tutumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Boyut	Aile Türü	N	$\overline{x}$	ss	sd	t	p
Bireysel	Geniş	384	2.62	.42	1622	.168	.867
	Çekirdek	1240	2.62	.43			
Toplumsal	Geniş	384	2.36	.47	1622	-.095	.924
	Çekirdek	1240	2.37	.49			
Toplam	Geniş	384	2.50	.40	1622	.042	.967
	Çekirdek	1240	2.50	.41			

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin aile türlerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel* [$t_{(1622)}$=.168; p>.05], *toplumsal* [$t_{(1622)}$=-.095; p>.05] boyutlarında ve ölçek toplamında [$t_{(1622)}$=.042; p>.05] anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin farklı aile türüne sahip olmalarının sözlü tarihe yönelik tutumlarını etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin Tarihle İlgili Konulardan Hoşlanma Düzeylerine Göre Sözlü Tarihe Yönelik Tutumlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Tarih konuları	N	$\overline{x}$	ss	F	p	Schef.
Toplumsal	Hoşuma gitmez	123	2.15	.49	62.240	.000	1-3 2-3
	Biraz gider	633	2.24	.47			
	Çok gider	868	2.48	.46			
	Toplam	1624	2.36	.48			

Tablo 8. Öğrencilerin Tarihle İlgili Konulardan Hoşlanma Düzeylerine Göre Sözlü Tarihe Yönelik Tutumlarına İlişkin Tamhane's T2 Sonuçları

Boyut	Tarih konuları	N	$\bar{x}$	ss	Welch	p	Tamh
Bireysel	Hoşuma gitmez	123	2.38	.50	53.801	.000	1-2
	Biraz gider	633	2.53	.45			2-3
	Çok gider	868	2.72	.38			
	Toplam	1624	2.62	.43			
Toplam	Hoşuma gitmez	123	2.28	.44	72.111	.000	1-2 1-3 2-3
	Biraz gider	633	2.40	.41			
	Çok gider	868	2.61	.37			
	Toplam	1624	2.50	.41			

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyi ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmüştür. Bu ortalamaların önemli bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, ilk önce puanların varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda, ölçeğin *toplumsal* [$F_{(2.1621)}$=.577; p>.05] boyutunda varyansların homojen olmasından dolayı tek yönlü varyans analizi yapılmasına; *bireysel* [$F_{(2.1621)}$=24.543; p<.05] boyutunda ve ölçek toplamında [$F_{(2.1621)}$=5.159; p<.05] değişkenler açısından varyansların homojen olmamasından dolayı tek yönlü varyans analizi yerine alternatif olarak Welch testi yapılmasına karar verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyleri ile sözlü tarihe yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin *toplumsal* [F=62.240; p<.05] boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Tablo 8'de araştırmaya katılan öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyi ile sözlü tarihe yönelik tutumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde *bireysel* [Welch Testi: F(53.801)= 322.579; p<.05] boyutta ve ölçek toplamında [Welch Testi: F(72.111)= 329.607; p<.05] anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Toplumsal boyutta öğrencilerin tarihle ilgili konular hoşuna gitmeyenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında tarih konuları çok hoşuna gidenler lehine; biraz hoşuna gidenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında çok hoşuna gidenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bireysel boyutta tarihle ilgili konular hoşuna gitmeyenlerle biraz hoşuna gidenler karşılaştırıldığında tarih konuları biraz hoşuna gidenler lehine; biraz hoşuna gidenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında çok hoşuna gidenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ölçek toplamında tarihle ilgili konular hoşuna gitmeyenlerle biraz hoşuna gidenler karşılaştırıldığında tarih konuları biraz hoşuna gidenler lehine; tarihle il-

gili konular hoşuna gitmeyenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında çok hoşuna gidenler; biraz hoşuna gidenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında çok hoşuna gidenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyleri ile sözlü tarihe yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel*, *toplumsal* boyutlarında ve ölçek toplamında tam katılıyorum düzeyinde yer aldığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarının üst düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir ifadeyle öğrenciler sözlü tarihe yönelik olarak olumlu tutum içerisindedirler. Bu durum alan yazınla benzerlik göstermektedir. Sarı (2002) sözlü tarih yöntemine dayalı tarih öğretimi ile tarih derslerinin daha ilginç ve zihinlerde daha kalıcı olabileceğini belirlemiştir. Benzer şekilde başka bir çalışmasında Sarı (2007) öğretmenlerin, öğrencilerinin olumlu tutumlarından ve derse karşı artan ilgilerinden etkilendikleri sonucuna ulaşmıştır. Akçalı ve Aslan (2012) sözlü tarihin öğrencilerin derslere aktif katılımlarını sağladığı; Kabapınar ve Koç (2013), değişim ve sürekliliği algılamalarına, mülakat, mukayese, analiz ve sentez becerilerinin gelişmesine yardım ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Lattimer ve Kelly (2013), Yang, Chen ve Chen (2002), sözlü tarih çalışmalarının öğrencilerin öğrenme, araştırma, iletişim, karar verme gibi becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. İncegül (2010) sözlü tarihle ilgili gerçekleştirdiği çalışmada, konuların daha zevkli hale geldiğini ve öğrencilerin konuları daha kolay öğrenebildiklerini, öğrencilerin tamamına yakınının röportajlar kısmında oldukça zevk alıp eğlendiklerini belirlemiştir. Bu da öğrencilerin sözlü tarih çalışmasına ilişkin olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Kaya'nın (2013) yaptığı sözlü tarih çalışmasında ödev sürecinde öğrencilerin eğlendiklerine vurgu yapmaları dikkat çekmiştir. Öğrenciler, eğlendiklerini ifade ettikten sonra keyif aldıkları aşamayı da paylaşmışlardır. Buna göre öğrenciler en çok görüşme aşamasından keyif almışlardır. Öğrencilerin sözlü tarih çalışmalarından keyif almaları sözlü tarih çalışmasına yönelik tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel, toplumsal* boyutlarında ve ölçek toplamında kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum kız öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir. Bunun erkek öğrencilerin aile büyüklerinden onların geçmişine ait bilgileri öğrenmekten daha az hoşlanıyor olmasıyla ilişkisi olabilir. Akbaba ve Kılcan (2014) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik çalışmalarında kız ve erkek öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih yönteminin önemine inandıklarını, bu anlamda cinsiyet bakımından aralarında bir farklılık oluşmadığını belirlemişlerdir. Alan yazında Sarı (2007), İncegül (2010) ve

Kaya (2013), yaptırdıkları sözlü tarih çalışmalarında cinsiyet ayırımı yapılmaksızın tüm öğrencilerin sözlü tarihe yönelik olarak olumlu tutuma sahip olduklarını, öğrencilerin benzer çalışmaları tekrar yapmak istediklerini, bu çalışmalardan keyif aldıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmadan böyle bir sonuç çıkması daha küçük yaş gruplarına uygulama yapılmasına bağlı olarak, erkek öğrencilerin aile büyükleriyle ilişkileri iyi olsa da aile büyüklerini birer bilgi kaynağı olarak görmemeleri ile ilgili olabileceği düşünülebilir. Ayrıca, kız öğrencilerin evde aile büyükleriyle daha fazla vakit geçirmeleri ve aile büyükleriyle ilgili bilgiler edinmeye daha istekli olmaları ile ilişkili olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel, toplumsal* boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde öğrenim görmelerinin sözlü tarihe yönelik tutumlarını etkilemediğini göstermiştir. İlkokul 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sözlü tarihe yönelik olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. Bu durum Akbaba ve Kılcan'ın (2014) sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olarak yaptıkları araştırma sonucuyla benzerlik taşımaktadır. Söz konusu araştırmacılar sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının sözlü tarihe yönelik tutumlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türlerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel, toplumsal* boyutlarında ve ölçek toplamında devlet okuluna giden öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum devlet okuluna giden öğrencilerin özel okula giden öğrencilere göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu göstermiştir. Alan yazındaki çalışmalar (İncegül, 2010; Kaplan, 2005; Kaya, 2013; Sarı, 2007) sadece devlet ya da özel okulda yapıldığından bir karşılaştırma yapılmasına imkân vermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile türlerine göre sözlü tarihe yönelik tutumlarının *bireysel, toplumsal* boyutlarında ve ölçek toplamında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu durum öğrencilerin farklı aile türüne sahip olmalarının sözlü tarihe yönelik tutumlarını etkilemediğini göstermiştir. Öğrencinin gerek çekirdek gerekse geniş aile türüne sahip olması sözlü tarih çalışmasına ilişkin tutumunu etkilememektedir. Burada geniş ailede yer alan aile büyüklerinin öğrencilerin sözlü tarihe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebileceği öngörülmesine karşın geniş ya da çekirdek ailede yaşamanın böyle bir farklılığa yol açmaması düşündürücü bulunmuştur. Bunun teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesiyle aile büyüklerinin bir bilgi kaynağı olarak görülmesinden uzaklaşılmasıyla ya da aile büyükleriyle çocukların arzu edilen düzeyde sıcak bir bağ kuramamalarıyla ilgisi olabileceği düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyi ortalamalarının değişiklik gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyleri ile sözlü tarihe yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin *toplumsal* boyutunda anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Araştır-

maya katılan öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyleri ile sözlü tarihe yönelik tutumlarına ilişkin görüşlerinin *bireysel* boyutta ve ölçek toplamında da anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. *Toplumsal* boyutta öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyi ile orantılı sözlü tarihe yönelik tutumlarının tarihle ilgili konulardan hoşlananlar lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. *Bireysel* boyutta tarihle ilgili konular hoşuna gitmeyenlerle biraz hoşuna gidenler karşılaştırıldığında tarih konuları biraz hoşuna gidenler lehine; biraz hoşuna gidenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında çok hoşuna gidenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ölçek toplamında tarihle ilgili konular hoşuna gitmeyenlerle biraz hoşuna gidenler karşılaştırıldığında tarih konuları biraz hoşuna gidenler lehine; tarihle ilgili konular hoşuna gitmeyenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında çok hoşuna gidenler; biraz hoşuna gidenlerle çok hoşuna gidenler karşılaştırıldığında çok hoşuna gidenler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçlar öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyleri ile sözlü tarihe yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Öğrenciler sözlü tarih kavramını bilmiyor olsalar bile sözlü tarih kavramının içerisinde tarih kavramı geçtiği için, tarih konularından hoşlanan bir öğrencinin sözlü tarih çalışmasından hoşlanması da doğal olabilir. Kaya (2013) yaptığı araştırmada sözlü tarih çalışmasına katılan öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yer alan tarih konularına karşı olumlu bakış açısı geliştirdiklerini belirlemiştir.

Araştırmanın bulguları ışığında şu önerilere yer verilebilir:

1. Sözlü tarih çalışmasına yönelik kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğunun görülmesi; erkek öğrencilerin bu konuda desteklenmesini gerektirmektedir. Erkek öğrencilerin aile büyükleriyle bağlarını kuvvetlendirecek, sözlü tarihe yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

2. Sözlü tarih çalışmasına yönelik devlet okuluna giden öğrencilerin özel okula giden öğrencilere göre tutumlarının daha yüksek olduğunun görülmesi; özel okula giden öğrencilerin bu konuda desteklenmesini gerektirmektedir. Özel okula giden öğrencilerin aile büyükleriyle olan iletişimini, bağlarını güçlendirecek çalışmalar yapılmalıdır.

3. Öğrencilerin tarihle ilgili konulardan hoşlanma düzeyi ile sözlü tarihe yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunun görülmesi; öğrencilere tarih sevgisi kazandırıldığında sözlü tarihe yönelik tutumlarının da olumlu yönde gelişeceğini göstermektedir. Bu sebeple öğrencilere tarih sevgisi kazandıracak çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynaklar

Ablak, S. (2016). Social Sciences and History Teacher Candidates' Attitudes Toward Oral History Studies. Efe, R., Koleva, I., Atasoy, E. ve Curebal, İ. (Eds.). **Developments in Educational Sciences**. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

Akçalı, A. A. ve Aslan, E. (2012). Tarih öğretiminin iyileştirilmesi yolunda alternatif bir yöntem: Sözlü tarih. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 20(2), 669-688.

Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2012). Sözlü tarih çalışmalarına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. **Pegem** Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(1), 1-10.

Arslan, Y. (2013). Sözlü tarihin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları. **Türk Tarih Eğitimi Dergisi**, 2 (1), 1-29.

Avcı Akçalı, A. ve Aslan, E. (2012). Tarih **öğretiminin iyileştirilmesi** yolunda alternatif bir yöntem: **Sözlü tarih**. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 20 (2), 669-688.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: PegemA Yayınları.

Dutt Doner, K. M., Allen, S. ve Campanaro, K. (2016). Understanding the impact of using oral histories in the classroom. **The Social Studies**, *107*(6), 257-265. doi: http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2016.1221792.

Dündar, Ş. (2017). Preservice elementary school teachers' opinions related to oral history as a teaching method in social studies. **İlköğretim Online**, 16(4), 1621-1643. doi: 10.17051/ilkonline.2017.342981.

Ekiz, D. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erkuş, A. (2009). **Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış doktora tezi), Eskişehir.

Gültekin, M. (2015). Çocuğun yaşamından dünyaya açılan pencere: Hayat bilgisi öğretim programı. M. Gültekin, (Ed). **Hayat Bilgisi Öğretimi.** Ankara: Nobel Yayınları.

İncegül, S. (2010). Sosyal bilgiler dersinde örnek bir sözlü tarih uygulaması. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi), İstanbul.

Kabapınar, Y. ve Koç, M. (2013). Sözlü tarihe ilişkin bir uygulama olarak geçmişte ve günümüzde düğünler: Küçük tarihçiler/öğrenciler tarih yazıyor. **Toplumsal Tarih**, *236*, 64-70.

Kaplan, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin tarihsel düşünce becerilerinin sözlü tarih çalışmalarıyla geliştirilmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.

Kaya, M. (2013). Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak sözlü tarih: Amaç, içerik, uygulama. **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.

Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kurtdede Fidan, N. (2015). Opinions of the classroom teachers about oral history method in social studies courses. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 25(1), 269-282.

Lattimer, H., & Kelly, M. (2013). Engaging Kenyan secondary students in an oral history project: Education as emancipation. **International Journal of Educational Development**, *33*(5), 476-486. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.05.007.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005). İlköğretim Sosy**al Bilgiler Öğretim Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Özer, E. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde yerel ve sözlü tarih etkinliklerinin programlanması*. **Konya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya.

Sağlam, H. İ. ve Sayımlı, S. (2018). Oral history attitude scale (OHAS) validity and reliability study. **International Journal of Psychology and Educational Studies**, 5(1), 1-8. http://dx.doi.org/10.17220/ijpes.2018.01.001.

Sarı, İ. (2002). Sosyal bilgiler dersi tarih ünitelerinde bir yöntem olarak sözlü tarih. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.

Sarı, İ. (2007). Sosyal bilgiler öğretiminde sözlü tarih etkinliklerinin öğrenci başarı, beceri ve tutumlarına etkisi. **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.

URL, 1. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html. 27.02.2018 tarihinde alınmıştır.

Yang, S. C., Chen, N. S. ve Chen, A. S. (2002). A student-generated web-based oral history project. **Journal of Computer Assisted Learning**, *18*(3), 272-281. doi: 10.1046/j.0266-4909.2002.00239.x.

Yaşar, Ş. ve Gültekin, M. (2012). Anlamlı öğrenme için etkili öğretim stratejileri. C. Öztürk (Ed.). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yazıcı, F. ve Mert, G. (2017). Sözlü tarih yönteminin 4. sınıf düzeyinde etkililiği. **Turkish History Education Journal**, 6(2), 324-342.

PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ*

Yalçın ÇINAR**
Mehmet GÜVEN***

Öz: Bu araştırmada psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve tükenmişlik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada var olan durumun belirlenmesine çalışıldığı için betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul, lise ve rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan 315 psikolojik danışman oluşturmaktadır. Araştırmada, psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği, problem çözme becerilerini belirlemek amacıyla Problem Çözme Envanteri ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre psikolojik danışmanların problem çözme becerileri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri azalmakta, kişisel başarı puanları ise artmaktadır. Psikolojik danışmanların kişisel başarı puanları cinsiyetlerine, yaşlarına ve çalışma yılına göre farklılık göstermektedir. Psikolojik danışmanların kişisel başarı puanları ve problem çözme becerileri çalıştıkları kurumlara göre farklılık göstermektedir. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve problem çözme becerisi puanları işinden memnuniyet düzeylerine göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Psikolojik danışman, tükenmişlik, problem çözme becerisi.

* Bu makale Yalçın ÇINAR tarafından hazırlanan "Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezinden kısaltılmıştır.

** Uzman Psikolojik Danışman, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, yalcinar@gmail.com, ORCİD NO: 0000 0003 8549 4104, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 01.11.2017 – 16.01.2018.

*** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, mehmetguven@gazi.edu.tr, ORCİD NO: 0000 0003 8549 4104.

AN INVESTIGATION OF THE BURNOUT LEVELS AND PROBLEM SOLVING SKILLS OF PSYCHOLOGICAL COUNSELLORS*

Yalçın ÇINAR**
Mehmet GÜVEN***

Abstract:

This study focused on the factors affecting the burnout levels and the problem solving skills of the psychological counsellors, and the relation between burnout and problem solving skills. Descriptive study model was applied in order to define the existing situation. Working group consisted 315 psychological counsellors working in primary, secondary and high schools, and in counselling and research centres of 3 districts of Ankara namely Çankaya, Keçiören and Yenimahalle during the period of 2014-2015 education year. In the study Maslach Burnout Inventory (MBI) was used to measure the burnout levels of psychological counsellors and Social Problem Solving Inventory (SPSI) was used to measure the problem solving skills of the psychological counsellors and a self-reported questionnaire prepared by the researcher was also used in the study. According to the findings of the research, as the problem solving skills of psychological counselors increase, emotional exhaustion and depersonalization levels decrease and personal achievement scores increase. It was determined within the scope of the research that emotional exhaustion, depersonalization and problem solving skills of psychological counsellors were not different from each other considering their sex, age and professional experience. Psychological counsellors accomplishment levels and problem solving skills changed in line with their working places. It was found out that emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment levels and problem solving skills of psychological counsellors changes in relation to their satisfaction with their jobs.

Key Words: Psychological counsellor, burnout, problem solving skills.

* This article is shortened from Yalçın ÇINAR's Master Thesis titled "An Investigation of Burnout Levels and Problem Solving Skills of Psychological Counselors ".

** Expert Psychological Counselor, MoNE Directorate Generel for Lifelong Learning.

*** Prof. Dr.; Gazi University Gazi Education Faculty

Giriş

Toplum içerisinde yaşayan bireyin belirli hedefleri, beklentileri vardır. Bu durum insanları güdüleyerek hedefe ulaşmalarına yardımcı olacağı gibi, olumsuz olarak da etkileyebilir. Gerçekçi olmayan beklentiler, hedefleri gerçekleştirmede ortaya çıkan engeller, rehavete kapılma durumları, yeterli olmayan hazırbulunuşluk ve özgüven eksikliği ile birleştiğinde, insanı tükenmişliğe sürükleyebilir.

Tükenmişliğin en yaygın tanımı bu konudaki çalışmalarıyla ünlü ve Maslach Tükenmişlik Envanterini de geliştiren Christina Maslach'a aittir. Maslach (1982) tükenmişliği; işi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda kalan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansıması ile oluşan sendrom olarak tanımlamıştır.

Tükenmişliğin ilişkili olduğu değişkenler arasında; yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, kişilik özellikleri, işe yönelik tutumlar, iş yükü, kontrol mekanizmasının sıkı olması, ödül yetersizliği / adaletsizliği, aidiyet duygusunun yetersizliği, adaletsizlik, değer çatışmaları gösterilebilir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Tükenmişlik her alanda ortaya çıkabileceği gibi meslekî anlamda da ortaya çıkabilir. Her işin kendine özgü zorlukları vardır ve bu zorluklar bireyde zaman zaman yorgunluğa, bıkkınlığa yol açabilir. Bu duygular kişinin sorumluluklarını engellemeyecek boyutta olduğunda, kişi bu durumun üstesinden daha kolay gelebilir. Ancak bu kısa süreli duygular giderek artarsa ve birey baş edemeyecek duruma geldiğinde, tükenmişlik yaşanmaya başlanır. Tükenmişlik, uzun sürdüğü takdirde psikolojik sorunlara neden olabilir, bireyin meslekî yaşamına ve sosyal kaynaklarına zarar verebilir (Capel, 1991).

Mesleki tükenmişlik, iş yerindeki stres yaratan etkenlere bağlı olan psikolojik bir sendromdur. Özellikle, yapılan iş ve çalışanlar arasında uyumsuzlukla sonuçlanan süreğen bir gerilimi içermektedir (Maslach, 2003).

Tükenmişlik bireyin psikolojik, fiziksel, sosyal ve meslekî faaliyetlerinde pek çok zararlı etkiye neden olabilmektedir. Tükenmişlik kavramı; iş performanslarının azalması, çalışanların moralinin bozulması, buna bağlı iş kalitesinin düşmesi, hizmet sunulan kişilerle çatışmalı ilişkiler geliştirme, işe gelmeme, işe yönelik negatif tutumlar, düşük iş doyumu ve yaşam kalitesi, işten ayrılma, fiziksel ve psikolojik iyilik hâlinin azalması ile ilişkilidir (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, sadece durumu yaşayan kişiyi değil, hizmet alan bireyleri, çalışma arkadaşlarını, çalışılan kurumun işleyişini ve toplumu da etkilemektedir (Oruç, 2007).

Maslach'a göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı olarak üç boyuttan oluşmaktadır Bu boyutlar, tükenmişliği yaşayan kişinin

hayatında oluşan değişiklikleri ifade etmektedir. Bu durumda kişide ortaya çıkan değişiklikler; kronikleşmiş yorgunluk hissetme, içine kapanma, işinden uzaklaşma ve giderek artan bir şekilde işinde başarısız olduğunu hissetmesi şeklinde kendini göstermektedir (Maslach ve Leiter, 1997).

Duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun en açık şekilde gözlenebilen alt boyutudur. İnsanlar kendilerinin ya da başkalarının enerji kaybı, yıpranma, bitkinlik ya da yorgunluklarını ifade etmek için duygularından yararlanırlar. Duyarsızlaşma alt boyutunda, kendinden ve işinden uzaklaşan çalışanlar işe yönelik çalışma heveslerini kaybederler. Hizmet verilen kişilere karşı olumsuz tepkilerde bulunma, aldırış etmeme sıklıkla görülen duyarsızlaşma alt boyutuna yönelik davranış biçimleridir. Kişisel başarının azalması alt boyutuna göre ise, fiziksel ve duygusal olarak tükenen, kendine ve hizmet verdiği insanlara yönelik negatif bir tutum içinde olan kişiler, yaptıkları işlerin gerekliliklerini yerine getirmekte zorluk çekmekteler ve bunun sonucunda da kişisel yeterlik duyguları azalmaktadır (Maslach vd., 2001; Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach ve Gomes 2006).

Simoni ve Paterson (1997) başa çıkma, dayanıklılık ve tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmada; doğrudan aktif başa çıkmayı kullanmanın tükenmişliği azalttığını; doğrudan, aktif olmayan başa çıkmayı kullanmanın ise tükenmişliği arttırdığını bulmuşlardır. Bu araştırmacılar, tükenmişliğin azaltılmasında aktif davranışları önerirken problem çözme yaklaşımının önemine de dikkat çekmektedirler.

Problem, çok geniş alanı kapsayan bir kavramdır. Bir öğrenci için derslerindeki başarısızlık problem oluştururken, bilim adamı için ise araştırılacak olan konular, zihnini meşgul eden birçok buluş birer problem olarak ortaya çıkmakta ve çözüm gerektirmektedir (Heppner ve Krauskopf, 1987). Problem, bankadan kredi almak gibi tek bir olay olabileceği gibi; eşiyle veya arkadaşıyla uzun süreli tartışma veya devam eden ciddi hastalık gibi süreğen bir durum da olabilmektedir. Kişiler kimi zaman belirsizlik, tahmin edilemeyen durumlar, beceri eksikliği, çatışan ihtiyaçlar veya kişisel-sosyal kaynakların yetersizliği gibi engellerle karşılaştıkları durumlara uygun tepkiler gösteremezler. Kişinin ortaya çıkan benzer durumlarla uygun şekilde başa çıkması gerektiğinde ve bu durumlara etkili yanıtlar vermesi gerektiğinde problemle karşı karşıya kalınmaktadır (Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2007).

Bingham'a (2004) göre problem, bireyin bir hedefe ulaşmasında topladığı mevcut güçlerin karşısında çıkan engeldir. Problem çözme ise, belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı gerektiren süreçtir.

Bireyin problem çözme becerisine sahip olması sonucunda olumlu bir psikolojik ortam sağlanabilir. Problem çözme yeterliliği, bireyin yaşamla mücadelesinde ve kendini ortaya koymasında belirleyici rol üstlenir. Problem çözme becerisi yüksek olan kişiler, çevrelerinde sürekli irtibatta oldukları kişileri de problem çözme başarısına sahip olmaları konusunda teşvik edebilir, onlara bu konuda örnek olabilirler.

Toplumun gelişmesinde problem çözme becerisi olan bireylerin kitlelere etki eden gücü oluşturacağı söylenebilir (Güçlü, 2003).

D'Zurilla ve Goldfried'e (1971) göre problem, kişinin işlevselliğini sürdürebilmesi amacıyla yanıt veya tepki vermesi gereken belirli bir durum veya birbiriyle ilişkili durumlar bütünüdür. Heppner ve Krouskopf'a (1987) göre problem çözme, kişilerin günlük hayatlarında içsel ve dışsal değişikliklerin sonucunda ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılamak ve tekrar hayata uyum sağlamak için amaca yönelik olan, davranışsal, bilişsel ve duygusal tepkilerin tümüdür.

Bireyin problem çözme becerisine sahip olması sonucunda olumlu bir psikolojik ortam sağlanabilir. Problem çözme yeterliliği, bireyin yaşamla mücadelesinde ve kendini ortaya koymasında belirleyici rol üstlenir. Problem çözme becerisi yüksek olan kişiler, çevrelerinde sürekli irtibatta oldukları kişileri de problem çözme başarısına sahip olmaları konusunda teşvik edebilir, onlara bu konuda örnek olabilirler. Toplumun gelişmesinde problem çözme becerisi olan bireylerin kitlelere etki eden gücü oluşturacağı söylenebilir (Güçlü, 2003).

Kişinin bir problemle karşı karşıya gelmesiyle problem çözme süreci başlar ve kişi problemi çözmek üzere etkili başa çıkma yöntemlerini bulmaya çalışır. Başka bir ifadeyle problem çözme sürecini başlatan problemin ortaya çıkmasıdır (D'Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998).

Problem çözme süreci bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutların beraber kullanımını gerektirdiği için oldukça karmaşıktır (Heppner ve Baker, 1997). Probleme yönelim, kişinin önceden yaşamış olduğu problemlere yönelik geliştirmiş olduğu tutum, inanç, duygusal tepkiler ve görece kalıcı birtakım bilişsel-duygusal şemalarının tamamını içeren bir süreç olarak tarif edilmektedir (D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares 2004).

D'Zurilla ve Goldfried (1971) problem çözme sürecinde probleme odaklanmak yerine çözüme vurgu yapmışlardır. Asıl problem, sorunun kendisi değil, ortaya çıkan durum karşısında nasıl bir çözüm üretileceğidir.

D'Zurilla ve Goldfield (1971) iyi problem çözücüleri, problemlerin aslını iyi anlayanlar olarak kabul etmektedirler. Kişinin problem hakkındaki bilgisi ne kadar çok ise problemin çözümü de o kadar kolay olmaktadır. Bu noktada önemli olan kişinin olaylardan kaçmaması, problemi kabul etmesidir.

Yapılan bazı araştırmalar problem çözme becerisi ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olduğunu göstermektedir (Akın Köstereliođlu, 2007; Luk vd. 2010; Tavlı 2009; Yıldız, 2009). Problem çözme becerisine sahip psikolojik danışmanlar sorunla karşılaştıklarında uygun çözüm yollarını bulmakta zorluk çekmeyeceklerdir. Böylelikle tükenmişlik durumunu oluşturan sorunlara daha uygun biçimde yaklaşarak tükenmişlik yaşamayacakları ya da daha az yaşayacakları düşünülmektedir. Bu

iki kavram arasındaki ilişkinin belirlenmesinin psikolojik danışmanların daha etkili ve verimli çalışabilecekleri için yapılacak çalışmalara destek sunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırma ile psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerini ve problem çözme becerilerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve tükenmişlik ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırma, betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırma, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardandır (Karakaya, 2012). Yapılan araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanılmaktadır ve bu tür araştırmalar için uygundur (Tekbıyık, 2014; Karasar, 2013; Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2014-2015 eğitim öğretim yılı, Ankara ili, Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle merkez ilçelerinde ilkokul, ortaokul, lise ve rehberlik araştırma merkezlerinde (RAM) çalışan psikolojik danışmanlardan oluşmaktadır. Veri toplama araçları 420 kişiye uygulanmış olup, psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünden mezun olan 315 kişinin veri toplama araçları işleme alınmıştır. Katılımcıların %73,97'si kadın (N=233) iken, %26,03'ü erkektir (N=82) ve 20-30 yaş arasındaki katılımcılar (N=59) %18,73'ü, 31-40 yaş arasındaki katılımcılar (N=127) %40,32'yi, 41 yaş ve üzerindeki katılımcılar (N=129) ise %40.95'i oluşturmaktadır. Çalıştıkları ilçelere göre yüzdeleri Çankaya (N=106) %33,65; Keçiören (N=112) %35,56 ve Yenimahalle (N=97) %30,79 olarak yer alırken; katılımcılardan %32,68'i ilkokulda (N=102); %30,79'u ortaokulda (N=97); %25,40'ı lisede (N=80) ve %11,43'ü ise RAM'da (N=36) psikolojik danışman olarak çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Maslach tükenmişlik ölçeği: Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği, 22 maddeden oluşan ve 7'li Likert tipi bir ölçektir. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Azalan Kişisel Başarı olmak üzere toplam 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ergin (1992) uyarlama çalışmasında 7 dereceli olan cevap seçenekleri "hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman ve her zaman" olan ölçeği 5'li derecelendirmeye dönüştürmüştür. 255 doktor ve 297 hemşire olmak üzere toplam 552 kişi olan denek grubundan elde edilen verilerin tükenmişliğin üç boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayıları şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.83; Duyarsızlaşma 0.65; Azalan Kişisel Başarı 0.72 (Ergin, 1992). Bu araştırmada 315 psikolojik danışmandan elde edilen veriler ile yapılan güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach Alpha

güvenirlik katsayıları ise şu şekildedir: Duygusal Tükenme 0.87; Duyarsızlaşma 0.69; Azalan Kişisel Başarı 0.79. Bu sonuçlar ölçeğin özgün formu ve Türkçeye uyarlanan diğer çalışmaların Cronbach Alpha sonuçları ile karşılaştırıldığında yakın sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Ergin (1992), ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör analizi uygulamış ve ölçeğin üç boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır. Çam (1992) geçerlik çalışmasında, birlikte geçerlik (convergent validity) tekniğini kullanmış hemşirelerin kendilerini değerlendirmelerini ve arkadaşlarının onları değerlendirmesini incelemiştir. Değerlendirme sonuçlarında ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Geçerlik katsayıları, Duygusal Tükenme için 0.46; Duyarsızlaşma için 0.79; Azalan Kişisel Başarı için ise 0.85 olarak bulunmuştur.

Problem çözme envanteri: Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olan Problem Çözme Envanteri (PÇE) bireylerin problem çözme ile ilgili tutum ve davranışlarını nasıl algıladıklarını değerlendirmektedir. PÇE, 35 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi bir envanter olarak geliştirilmiştir. Envanter; Problem Çözme Güveni, Yaklaşım-Kaçınma ve Kişisel Kontrolünü Sürdürme Yeteneği olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Savaşır ve Şahin (1997) ölçeğin güvenirliğini iç tutarlık ve yarıya bölme teknikleri ile incelemişlerdir. Toplam 224 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur. Tek ve çift sayılı maddeler ayrılarak yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenirlik katsayısı ise 0.81 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada 315 psikolojik danışmandan elde edilen veriler ile yapılan güvenirlik çalışmasından elde edilen Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise şu şekildedir: Problem Çözme Envanteri toplam puanı 0.91; Problem Çözme Güveni 0.91; Yaklaşım-Kaçınma 0.77; Kişisel Kontrol 0.41. Bu sonuçlar ölçeğin özgün formu ve Türkçeye uyarlanan diğer çalışmaların Cronbach Alpha sonuçları ile karşılaştırıldığında toplam puan, problem çözme güveni ve yaklaşım-kaçınma değerleri ile yakın sonuçlar elde edilmiştir. Ancak kişisel kontrol puanı daha düşük bulunmuştur. Heppner ve Petersen'in (1982) geliştirmiş olduğu ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik ve yapı geçerliği çalışmalarını yapmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerlik için ölçeğin toplam puanı ve üç alt ölçekten elde edilen puanların, öğrencilerin problem çözme becerilerinin düzeyi ile korelasyonları sırasıyla -0.46, -0.44, -0.29 ve -0.43 olarak bulunmuştur. Ölçeğin, öğrencilerin problem çözme becerilerinden memnuniyet dereceleri ile korelasyonları ise -0.42, -0.42, -0.24 ve -0.39 olarak bildirilmektedir. Ölçeğin SAT (Scholastic Achievement Test) toplam puanı ile korelasyonu -0.28, SAT sözel puanı ile -0.19, SAT matematik puanı ile -0.31 olarak bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin; problem çözme yeteneğine güven (α=0.85), yaklaşma-kaçınma (α=0.84) ve kişisel kontrol (α=0.72) olmak üzere üç faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Kişisel bilgi formu: Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu psikolojik danışmanların çalıştıkları kurumlara ve bağımsız değişkenlere ilişkin bilgileri içeren 9 maddeden oluşmaktadır. Formda yer alan bağımsız değişkenler

literatür taraması yapılarak belirlenmiştir. Daha sonra 2 öğretim üyesi ve 2 psikolojik danışmanın görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda veri toplama araçlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS-16 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, bağımlı değişkenlerin, bağımsız değişkenlere bağlı olarak değişimini ortaya çıkarmak amacı ile normal dağılım gösteren ve varyansları homojen olan değişkenlerde t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda farkın anlamlı çıkması durumunda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen ve varyansları homojen olmayan değişkenlerde Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Tükenmişlik ve problem çözme becerisi değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu tekniğinden yararlanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerisi ilişkisine yönelik bulgular ile psikolojik danışmanların cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan kurum, eğitim düzeyi, çalışma yılı, işinden memnuniyet düzeyi, çalışılan ilçe durumlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerileri puanlarına yönelik analiz sonuçları verilmiştir.

Psikolojik Danışmanlarda Tükenmişlik ve Problem Çözme Puanları Arasındaki İlişki

Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik Danışmanlarda Tükenmişlik ve Problem Çözme Puanları Arasındaki İlişki

	Duygusal Tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı	Problem Çözme Becerisi
Duygusal Tükenmişlik	-			
Duyarsızlaşma	,58*	-		
Kişisel Başarı	-,35*	-,25*	-	
Problem Çözme Becerisi	,22*	,28*	-,22*	-

*p< .01

Bu araştırmada elde edilen bulgular tükenmişlik düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bireyin problem çözme becerisi arttıkça kişisel başarısı (r=-,22) artmakta; duygusal tükenmişlik (r=,22) ve duyarsızlaşma düzeyi (r=,28) ise azalmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar da elde edilen bulguları desteklemektedir (Luk vd. 2010; Yıldız, 2009). Farklı olarak; Akın Köstereliođlu (2007) ve Tavlı'nın (2009) yapmış oldukları çalışmalarda ise problem çözme becerisi arttıkça duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyleri değişmemektedir.

Problem çözme becerisi düşük seviyede olan bireylerde yetersizlik, gerginlik ve psikolojik rahatsızlıklar görülebilmektedir (Heppner ve Petersen, 1982). Tükenmişliği demografik özellikler, kişilik özellikleri ve işe yönelik tutumlar etkilemektedir. Bu faktörler aynı zamanda tükenmişliği önlemede de etkilidir (Maslach vd., 2001).

Birçok araştırmacı problemi engellenme, problem çözmeyi de bu engeli ortadan kaldırma olarak tanımlamışlardır (Adair, 2000; Cüceloğlu, 1992; Karasar, 2013; Nezu, Nezu ve D'Zurilla, 2007; Morgan, 1999). Problem çözme becerisi düşük kişiler önündeki bu engeli kaldıramadığı durumlarda hayatlarını etkili şekilde sürdüremeyebilirler. Engellenme aynı zamanda tükenmişlik düzeyini de artırabilir. Çeşitli problemlerle karşılaşan kişiler problemleri ortadan kaldıramadığında tükenmişlik yaşayabilirler.

Problem çözme becerisi yüksek kişilerin kaygı düzeyleri daha azdır (Bell ve D'Zurilla, 2009; D'Zurilla ve Goldfred, 1971; Heppner, 2010; Heppner ve Baker, 1997; Heppner ve Petersen, 1982). Tükenmişlik ile kaygı düzeyleri arasında ilişki vardır (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach ve Schaufeli, 1993; Maslach vd., 2001). Kaygı hem problem çözme becerisi ile hem de tükenmişlik düzeyi ile ilişkilidir. Bir başka deyişle tükenmişlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin ilişkili olduğu ortak kavaramlar bulunmaktadır.

Psikolojik Danışmanların Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Tablo 2. Psikolojik Danışmanların Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, t ve p Değerleri

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Kadın	233	10,64	5,96	1,93	,05
	Erkek	82	9,13	6,29		
Duyarsızlaşma	Kadın	233	2,77	2,85	-,79	,43
	Erkek	82	3,06	2,98		
Kişisel Başarı	Kadın	233	23,04	3,87	-2,62	,01*
	Erkek	82	24,35	3,99		
Problem Çözme Becerisi	Kadın	233	89,45	21,85	,82	,42
	Erkek	82	87,15	22,15		

*p< .05

Tablo 2'de görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik ve problem çözme becerileri açısından kadın psikolojik danışmanların ($\overline{X}_{XDT}$=10,64; $\overline{X}_{XPÇB}$=89,45) aritmetik ortalamaları erkek psikolojik danışmanlardan ($\overline{X}_{XDT}$=9,13; $\overline{X}_{XPÇB}$=87,15) yüksektir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise erkek psikolojik danışmanların ortalamalarının ($\overline{X}_{XD}$=3,06; $\overline{X}_{XKB}$=24,35) kadın psikolojik danışmanlara ($\overline{X}_{XD}$=2,77; $\overline{X}_{XKB}$=23,04) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi psikolojik danışmanların cinsiyetlerine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak psikolojik danışmanların cinsiyete göre kişisel başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05) ve kadınların ($\overline{X}$=23,04) erkeklere ($\overline{X}$=24,35) göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükendikleri görülmüştür.

Yapılan çalışmadan elde edilen bulgular, erkeklerin kadınlara göre kişisel başarı boyutunda daha az tükendiklerini göstermiştir. Bu bulguyu Antoniou ve diğerlerinin (2013) yapmış oldukları çalışma desteklemektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ise cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Başören (2005), Gökçekan ve Özer (1999), Kaya (2009), Seğmenli (2001), Tavlı (2009) ve Yazıcı'nın (2011) yapmış oldukları çalışmalarda cinsiyet faktörünün tükenmişliğin alt boyutlarında

farklılaşmaya neden olmadığı ortaya koyulmuştur. Ancak Akten (2007), Aydemir (2014) ve Yıldız'ın (2011) çalışmalarına göre kadınların duygusal tükenmişlik düzeyleri erkeklere göre daha yüksektir. Antoniou ve diğerlerinin (2006) yaptığı çalışmada ise kadınlar duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı boyutunda, erkekler ise kişisel başarısızlık boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Erkekler kadınlara göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlerdir (Yavuz, 2009).

Elde edilen bulgulara göre problem çözme becerisi cinsiyete göre değişmemektedir. Akpınar (2014), Demirtaş ve Dönmez (2008), Gültekin (2006), İnan (2015), Şahin (2015), Tavlı (2009) ve Yazıcı'nın (2011) yaptıkları çalışmalarda da problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Psikolojik Danışmanların Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Tablo 3. Psikolojik Danışmanların Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Yaş	N	$\overline{X}$	SS
Duygusal Tükenmişlik	20-30	59	9,20	4,92
	31-40	127	9,83	5,82
	41+	129	11,13	6,69
Duyarsızlaşma	20-30	59	2,76	3,41
	31-40	127	2,73	2,54
	41+	129	2,99	2,95
Kişisel Başarı	20-30	59	22,22	3,28
	31-40	127	23,85	4,24
	41+	129	23,46	3,82
Problem Çözme Becerisi	20-30	59	88,22	16,54
	31-40	127	89,87	24,11
	41+	129	88,12	21,93

Tablo 3'te görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik boyutunda 41 yaş ve üzerinde olan psikolojik danışmanların aritmetik ortalamalarının ($\overline{X}$=11,13) en yüksek olduğu; bunu 31-40 yaş ($\overline{X}$=9,83) ve 20-30 yaş ($\overline{X}$=9,20) arasında olan psikolojik danışmanlar izlemektedir. Duyarsızlaşma boyutunda aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında yüksekten düşüğe doğru 41 yaş ve üzeri ($\overline{X}$=2,99), 20-30 yaş ($\overline{X}$=2,76) ve 31-40 yaş ($\overline{X}$=9,83) arasında olan psikolojik danışmanların sıralandığı görülmektedir. Kişisel başarı boyutunda aritmetik ortalama sıralaması en yüksek olan 31-40 yaş ($\overline{X}$=23,85) arasında olan psikolojik danışmanlarken, devamında 41 yaş ve üzeri ($\overline{X}$=23,46) ve

20-30 yaş ($\overline{X}$=22,22) arasında olan psikolojik danışmanların yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerileri açısından ise en yüksek puanı 31-40 yaş ($\overline{X}$=89,87) arasında olan psikolojik danışmanlar alırken, sıralamayı 20-30 yaş ($\overline{X}$=88,22) ve 41 yaş ve üzeri ($\overline{X}$=88,12) olan psikolojik danışmanlar takip etmektedir.

Normal dağılım gösteren ve homojen olan duyarsızlaşma ve kişisel başarı verilerinin ikiden fazla boyutu olduğu için parametrik istatistik yöntemlerinden tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Normal dağılım göstermeyen ve homojen olmayan duygusal tükenmişlik ve problem çözme becerisi verilerinin ise parametrik olmayan test yöntemlerinden tek yönlü varyans analizinin karşılığı olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Psikolojik Danışmanların Yaşlarına Göre Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	4,810	2	2,41	,29	,75
	Grup içi	2602,57	312	8,34		
	Toplam	2607,38	314			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	108,21	2	54,11	3,55	,03*
	Grup içi	4754,31	312	15,24		
	Toplam	4862,52	314			

*p< .05

Tablo 4'te görüldüğü gibi psikolojik danışmanların yaşlarına göre duyarsızlaşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duyarsızlaşma durumlarının yaşlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak psikolojik danışmanların yaşlarına göre kişisel başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 20-30 yaş arasında olanların ($\overline{X}$=22,22) 31-40 yaş arasında olanlara ($\overline{X}$=23,85) göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükendikleri görülmüştür.

Tablo 5. Psikolojik Danışmanların Duygusal Tükenme ve Problem Çözme Becerileri Puanlarının Yaşlarına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	SO	Sd	X^2	p
Duygusal Tükenmişlik	20-30	59	142,38	2	3,72	,16
	31-40	127	154,42			
	41+	129	168,67			
Problem Çözme Becerisi	20-30	59	162,22	2	,30	,86
	31-40	127	159,19			
	41+	129	154,90			

Tablo 5'te görüldüğü gibi psikolojik danışmanların yaşlarına göre duygusal tükenmişlik ve problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duygusal tükenmişlik ve problem çözme becerilerinin yaşlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Sonuçlar incelendiğinde kişisel başarı boyutunda yeni işe başlayan genç psikolojik danışmanların (20-30 yaş); 31-40 yaş arasındaki psikolojik danışmanlara göre daha fazla tükendikleri görülmektedir. Bu bulguyu Kaya (2009), Tavlı (2009) ve Yazıcı'nın (2011) yapmış olduğu çalışmalar desteklemektedir. Elde edilen verilere göre, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarının yaş faktörüne göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Aydemir (2014), Seğmenli (2001) ve Yıldız'ın (2011) yapmış oldukları çalışmalarda da yaş faktörünün tükenmişliğin alt boyutlarında farklılaşmaya neden olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık, 31-40 yaş arasındaki psikolojik danışmanların diğerlerine göre daha az tükendikleri, Yazıcı'nın (2011) yapmış olduğu çalışmada ise 26-30 yaş arasında olanların diğerlerine oranla duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükendikleri bulunmuştur.

Yapılan çalışmada problem çözme becerisinin yaşlara göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonucu İnan (2015), Şahin (2015) ve Tavlı'nın (2009) çalışmaları desteklerken, Yazıcı'nın (2011) çalışmasında 26-30 yaş arasında olanların diğerlerine oranla problem çözme becerileri konusunda yetersiz oldukları bulunmuştur. Akpınar'ın (2014) çalışmasında ise yaş arttıkça problem çözme becerisi artmaktadır.

Psikolojik Danışmanların Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Psikolojik danışmanların medeni durumları incelendiğinde boşanmış olduğunu belirtenlerin sayısının (N=12) yetersiz olması nedeniyle istatistiksel karşılaştırmada bu grubun değerlendirmeye alınmaması uygun bulunmuştur. Medeni durum verilerinin iki boyutu değerlendirmeye alındığı için t-testi yapılmıştır ve psikolojik danışmanların

medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyi ve problem çözme becerisi puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Psikolojik Danışmanların Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, t ve p Değerleri

Değişkenler	Medeni Durum	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Bekâr	37	8,97	4,58	-1,23	,22
	Evli	266	10,22	5,92		
Duyarsızlaşma	Bekâr	37	1,97	2,14	-1,90	,06
	Evli	266	2,91	2,91		
Kişisel Başarı	Bekâr	37	23,76	3,89	,48	,63
	Evli	266	23,42	3,94		
Problem Çözme Becerisi	Bekâr	37	87,65	25,77	-,29	,77
	Evli	266	88,76	21,32		

Tablo 6'da görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve problem çözme becerileri açısından evli psikolojik danışmanların ($\overline{X}_{DT}$=10,22; $\overline{X}_{D}$=2,91; $\overline{X}_{PÇB}$=88,76) aritmetik ortalamaları bekâr psikolojik danışmanlardan ($\overline{X}_{DT}$=8,97; $\overline{X}_{D}$=1,97; $\overline{X}_{PÇB}$=87,65) yüksektir. Kişisel başarı boyutunda ise bekâr psikolojik danışmanların ($\overline{X}$=23,76) aritmetik ortalamalarının evlilerden ($\overline{X}$=23,42) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi psikolojik danışmanların medeni durumlarına göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve problem çözme becerisi durumlarının medeni durumlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Yapılan araştırmada psikolojik danışmanların medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri değişmemektedir. Elde edilen bu bulguyu Akten (2007), Başören (2005), Gökçekan ve Özer (1999), Yıldız (2009) ve Yıldız'ın (2011) yapmış oldukları çalışmalar da desteklemektedir. Ancak Aydemir'in (2014) yapmış olduğu çalışmada bekarların evli olanlara oranla duygusal tükenmişliklerinin fazla olduğu, Tavlı'nın (2009) çalışmasında ise kişisel başarı boyutunda bekar olanların evli olanlara göre daha fazla tükendikleri bulunmuştur.

Demirtaş ve Dönmez (2008), Şahin (2014), Tavlı (2009), Yazıcı (2011) ve Yıldız'ın (2009) yaptıkları çalışmalarda medeni duruma göre problem çözme becerisinde fark olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar ile yapılan çalışmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir.

Psikolojik Danışmanların Çalıştıkları Kurumlara Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Tablo 7. Psikolojik Danışmanların Çalıştıkları Kurumlara Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Çalıştıkları Kurum	N	$\overline{X}$	SS
Duygusal Tükenmişlik	İlkokul	102	9,88	5,57
	Ortaokul	97	10,54	6,03
	Lise	80	11,18	6,48
	RAM	36	8,42	6,39
Duyarsızlaşma	İlkokul	102	2,58	2,86
	Ortaokul	97	3,05	2,85
	Lise	80	3,00	2,93
	RAM	36	2,69	2,98
Kişisel Başarı	İlkokul	102	23,35	3,88
	Ortaokul	97	22,79	3,90
	Lise	80	23,39	3,99
	RAM	36	25,06	3,75
Problem Çözme Becerisi	İlkokul	102	86,86	20,96
	Ortaokul	97	93,18	22,25
	Lise	80	90,08	22,45
	RAM	36	80,08	20,00

Tablo 7'de görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik boyutunda lisede ($\overline{X}$=11,18) çalışan psikolojik danışmanların aritmetik ortalamalarının en yüksek olduğu; bunu ortaokul ($\overline{X}$=10,54), ilkokul ($\overline{X}$=9,88) ve RAM'da ($\overline{X}$=8,42) çalışan psikolojik danışmanların izlediği bulunmuştur. Duyarsızlaşma boyutunda aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında yüksekten düşüğe doğru ortaokul ($\overline{X}$=3,05), lise ($\overline{X}$=3), RAM ($\overline{X}$=2,69) ve ilkokulda ($\overline{X}$=2,58) çalışan psikolojik danışmanların sıralandığı görülmektedir. Kişisel başarı boyutunda aritmetik ortalama sıralaması en yüksek olan RAM'da ($\overline{X}$=25,06) çalışan psikolojik danışmanlarken, devamında lise ($\overline{X}$=23,39), ilkokul ($\overline{X}$=23,35) ve ortaokulda ($\overline{X}$=22,79) çalışan psikolojik danışmanların yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerileri açısından ise en yüksek puanı ortaokulda ($\overline{X}$=93,18) çalışan psikolojik danışmanlar alırken, sıralamayı lise ($\overline{X}$=90,08), ilkokul ($\overline{X}$=86,86) ve RAM'da ($\overline{X}$=80,08) çalışan psikolojik danışmanlar takip etmektedir.

Verilerin normal dağılım gösterdiği, homojen olduğu ve grupların ikiden fazla boyutu olduğu için parametrik istatistik yöntemlerinden tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Psikolojik Danışmanların Çalıştıkları Kurumlara Göre Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenmişlik	Gruplar arası	211,17	3	70,39	1,93	,13
	Grup içi	11367,01	311	36,55		
	Toplam	11578,18	314			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	14,12	3	4,71	,57	,64
	Grup içi	2593,25	311	8,34		
	Toplam	2607,38	314			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	134,47	3	44,83	2,95	,03*
	Grup içi	4728,05	311	15,20		
	Toplam	4862,52	314			
Problem Çözme Becerisi	Gruplar arası	5104,29	3	1701,43	3,63	,01*
	Grup içi	145758,40	311	468,68		
	Toplam	150862,69	314			

*p< .05

Tablo 8'de görüldüğü gibi psikolojik danışmanların çalıştıkları kuruma göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma durumlarının çalıştıkları kuruma göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak psikolojik danışmanların çalıştıkları kuruma göre kişisel başarı ve problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre ortaokulda çalışanların ($\bar{X}$=22,79) RAM'da çalışanlara ($\bar{X}$=25,06) göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükendikleri görülmüştür. Problem çözme becerisi açısından bakıldığında ise RAM'da çalışanların ($\bar{X}$=80,08) problem çözme becerisi ortaokulda çalışanlara ($\bar{X}$=93,18) göre daha yüksektir.

Ortaokulda çalışan psikolojik danışmanların kişisel başarı boyutunda RAM'larda çalışanlara göre daha fazla tükendiklerinin bulunması ile Kaya'nın (2009) yapmış olduğu çalışma paralellik göstermektedir. Elde edilen bulgulardan farklı olarak

Yavuz (2009), ilkokulda çalışanların lisede çalışanlara göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükendiklerini bulmuştur. Kaya'ya (2009) göre ilköğretimde çalışanların duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu; lise ve RAM'da çalışanların kişisel başarı boyutunda diğer kurumlara göre tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Başören (2005), Gökçekan ve Özer (1999) ve Seğmenli'nin (2001) yapmış oldukları çalışmalarda çalışılan kurum faktörüne göre tükenmişliğin alt boyutlarında anlamlı bir farkın olmadığını belirlemişlerdir.

Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan psikolojik danışmanların problem çözme becerilerinin ortaokulda çalışanlara göre daha yüksek bulunması yönündeki bulguyu destekleyici herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan psikolojik danışmanların ortaokulda çalışan psikolojik danışmanlara göre daha çok vaka ile karşılaşmaları bu durumu açıklayabilir. Ancak, İnan (2015) ve Sesli'nin (2013) çalışmalarında problem çözme becerisinin çalışılan kurumlara göre anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur.

Psikolojik Danışmanların Eğitim Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Psikolojik danışmanların eğitim düzeyleri incelendiğinde doktoralı psikolojik danışmanların sayısının (n=4) yetersiz olması nedeniyle istatistiksel karşılaştırmada bu grubun değerlendirmeye alınmaması uygun bulunmuştur. Eğitim düzeyi verilerinin iki boyutu değerlendirmeye alındığı için t-testi yapılmıştır ve psikolojik danışmanların eğitim düzeylerine göre tükenmişlik ve problem çözme becerisi puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Psikolojik Danışmanların Eğitim Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları Standart Sapmaları, t ve p Değerleri

Değişkenler	Eğitim Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Lisans	242	9,99	5,96	-1,05	,29
	Yüksek Lisans	69	10,84	5,87		
Duyarsızlaşma	Lisans	242	2,69	2,88	-1,48	,14
	Yüksek Lisans	69	3,26	2,77		
Kişisel Başarı	Lisans	242	23,33	3,73	-,40	,69
	Yüksek Lisans	69	23,55	4,51		
Problem Çözme Becerisi	Lisans	242	89,64	21,83	1,41	,16
	Yüksek Lisans	69	85,45	21,84		

Tablo 9'da görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yüksek lisans mezunu psikolojik danışmanların ($\overline{X}_{XDT}$=10,84; $\overline{X}_{XD}$=3,26; $\overline{X}_{XKB}$=23,55) aritmetik ortalamaları lisans mezunu psikolojik danışmanlardan ($\overline{X}_{XDT}$=9,99; $\overline{X}_{XD}$=2,69; $\overline{X}_{XKB}$=23,33) yüksektir. Problem çözme becerileri aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise lisans mezunu psikolojik danışmanların ($\overline{X}$=89,64) ortalamalarının yüksek lisansını tamamlayan psikolojik danışmanlara ($\overline{X}$=85,45) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi psikolojik danışmanların eğitim düzeylerine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Çalışmanın elde edilen bulguları ile benzer çalışmaların bulguları karşılaştırıldığında benzer sonuçlar bulunmuştur. Tavlı (2009), Yazıcı (2011) ve Aydemir'in (2014) yapmış oldukları çalışmalar ile elde edilen bulgular eğitim düzeyi faktörüne göre tükenmişliğin alt boyutlarında farklılaşmadığını göstermektedir. Ancak, Yıldız'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada lisans mezunlarının, yüksek lisans mezunlarına oranla kişisel başarı alanında daha fazla tükendiği bulunmuştur.

Yıldız (2009) ve Şahin'in (2015) yapmış olduğu çalışmada eğitim düzeyleri ile problem çözme becerisi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yapılan çalışma bu bulguyu desteklemektedir. Bir başka deyişle problem çözme becerileri eğitim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Buna karşın Kaya (2005), Gültekin (2006), Demirtaş ve Dönmez (2008), Yazıcı (2011) ve Sesli'nin (2013) yaptıkları çalışmalarda ise eğitim düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Psikolojik Danışmanların Çalışma Yılına Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Tablo 10. Psikolojik Danışmanların Çalışma Yılına Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Çalışma Yılı	N	$\overline{X}$	SS
Duygusal Tükenmişlik	1-5 yıl	52	8,71	4,10
	6-10 yıl	38	11,03	6,10
	11-15 yıl	87	10,28	6,96
	16-20 yıl	78	10,01	6,30
	21+ yıl	60	11,33	5,66
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	52	2,29	2,35
	6-10 yıl	38	3,50	4,11
	11-15 yıl	87	2,99	2,78
	16-20 yıl	78	2,73	2,59
	21+ yıl	60	2,85	2,87
Kişisel Başarı	1-5 yıl	52	22,37	3,78
	6-10 yıl	38	22,76	3,26
	11-15 yıl	87	24,34	3,93
	16-20 yıl	78	22,95	4,42
	21+ yıl	60	23,83	3,51
Problem Çözme Becerisi	1-5 yıl	52	91,27	19,89
	6-10 yıl	38	84,89	17,71
	11-15 yıl	87	88,33	23,96
	16-20 yıl	78	87,01	21,05
	21+ yıl	60	92,38	23,88

Tablo 10'da görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik boyutunda 21 yıl ve üzeri çalışan ($\bar{X}$=11,33) psikolojik danışmanların aritmetik ortalamalarının en yüksek olduğu; bunu 6-10 yıl ($\bar{X}$=11,03), 11-15 yıl ($\bar{X}$=10,28), 16-20 yıl ($\bar{X}$=10,01) ve 1-5 yıl arasında çalışan ($\bar{X}$=8,71) psikolojik danışmanlar izlemektedir. Duyarsızlaşma boyutunda aritmetik ortalamalarına bakıldığında yüksekten düşüğe doğru 6-10 yıl ($\bar{X}$=3,50), 11-15 yıl ($\bar{X}$=2,99), 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=2,85), 16-20 yıl ($\bar{X}$=2,73) ve 1-5 yıl arasında ($\bar{X}$=2,29) çalışan psikolojik danışmanların sıralandığı görülmektedir. Kişisel başarı boyutunda, en yüksek puanı 11-15 yıl arasında ($\bar{X}$=24,34) çalışan psikolojik danışmanlar alırken, devamında 21 yıl ve üzeri ($\bar{X}$=23,83), 16-20 yıl ($\bar{X}$=22,95), 6-10 yıl ($\bar{X}$=22,76) ve 1-5 yıl arasında ($\bar{X}$=22,37) çalışan psikolojik danışmanların yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerileri açısından ise en yüksek puanı 21 yıl ve üzeri çalışan ($\bar{X}$=92,38) psikolojik danışmanlar alırken, sıralamayı 1-5 yıl ($\bar{X}$=91,27), 11-15 yıl ($\bar{X}$=88,33), 16-20 yıl ($\bar{X}$=87,01) ve 6-10 yıl arasında ($\bar{X}$=84,89) çalışan psikolojik danışmanlar takip etmektedir.

Normal dağılım gösteren ve homojen olan kişisel başarı ve problem çözme becerisi verilerinin ikiden fazla boyutu olduğu için parametrik istatistik yöntemlerinden tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Normal dağılım göstermeyen ve homojen olmayan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma verilerinin analizinde ise parametrik olmayan test yöntemlerinden tek yönlü varyans analizinin karşılığı olan Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır ve analiz sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Psikolojik Danışmanların Çalışma Yılına Göre Kişisel Başarı ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kişisel Başarı	Gruplar arası	175,81	4	43,95	2,91	,02*
	Grup içi	4686,71	310	15,12		
	Toplam	4862,52	314			
Problem Çözme Becerisi	Gruplar arası	1934,37	4	483,59	1,01	,40
	Grup içi	148928,31	310	480,41		
	Toplam	150862,69	314			

*p< .05

Tablo 11'de görüldüğü gibi psikolojik danışmanların çalışma yılına göre kişisel başarı puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (p<.05). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 1-5 yıl arasında çalışanların ($\bar{X}$=22,37) 11-15 yıl arasında çalışanlara ($\bar{X}$=24,34) göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik gösterdikleri bulunmuştur.

Ancak psikolojik danışmanların çalışma yılına göre problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu, psikolojik danışmanların problem çözme becerisi durumlarının çalışma yıllarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Tablo 12. Psikolojik Danışmanların Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma Puanlarının Çalışma Yılına Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Değişkenler	Çalışma Yılı	N	SO	Sd	X^2	p
Duygusal Tükenmişlik	1-5 yıl	52	139,46	4	5,49	,24
	6-10 yıl	38	168,95			
	11-15 yıl	87	153,68			
	16-20 yıl	78	155,51			
	21+ yıl	60	176,62			
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	52	142,88	4	2,21	,70
	6-10 yıl	38	162,43			
	11-15 yıl	87	165,70			
	16-20 yıl	78	157,46			
	21+ yıl	60	157,84			

Tablo 12'de görüldüğü gibi psikolojik danışmanların çalışma yılına göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma durumlarının çalışma yılına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Yıldız'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada 0-5 yıl arasında çalışanların 21-25 yıl arasında çalışanlara göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik gösterdikleri bulunmuştur. Bu çalışmaya yakın olarak elde edilen bulgular 1-5 yıl çalışanların 11-15 yıl çalışanlara göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik gösterdikleri bulunmuştur. Ancak, Akten'in (2007) yapmış olduğu çalışmada çalışma yılı 2-5 yıl olanların diğerlerine göre duygusal tükenmişliklerinin fazla olduğu; Kaya'nın (2009) çalışmasında 0-5 yıl arası çalışanların diğerlerine oranla daha fazla tükenmişlik gösterdikleri bulunmuştur. Gökçeakan ve Özer (1999), Seğmenli (2001), Başören (2005) ve Aydemir (2014) yapmış oldukları çalışmalarda çalışma yılı faktörünün tükenmişliğin alt boyutlarında farklılaşmaya neden olmadığını ortaya koymuşlardır.

Yapılan bu çalışmanın bulgularında olduğu gibi Tavlı (2009), Sesli (2013) ve İnan'ın (2015) yaptığı çalışmalarda da çalışma yılına göre problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Buna karşılık, Kaya'nın (2005) yaptığı araştırmaya göre 21 yıl ve üzeri çalışanlar diğerlerine göre problem çözme becerileri

daha yüksekken, Demirtaş ve Dönmez (2008) ve Şahin'in (2015) yaptığı çalışmada çalışma yılı arttıkça problem çözme becerileri de artmaktadır.

Psikolojik Danışmanların İşinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Psikolojik danışmanların işinden memnuniyet düzeyleri incelendiğinde "memnun değilim" diyenlerin sayısının (N=7) yetersiz olması nedeniyle istatistiksel karşılaştırmada bu grubun değerlendirmeye alınmaması uygun bulunmuştur. İşinden memnuniyet düzeyi verilerinin iki boyutu değerlendirmeye alındığı için t-testi yapılmıştır ve psikolojik danışmanların işinden memnuniyet düzeylerine göre tükenmişlik düzeyi ve problem çözme becerisi puanlarının aritmetik ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Psikolojik Danışmanların İşinden Memnuniyet Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, t ve p Değerleri

Değişkenler	Memnuniyet Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Memnunum	198	8,05	5,11	-8,81	,00*
	Kısmen Memnunum	110	13,49	5,35		
Duyarsızlaşma	Memnunum	198	2,22	2,45	-4,87	,00*
	Kısmen Memnunum	110	3,82	3,25		
Kişisel Başarı	Memnunum	198	24,45	4,02	6,19	,00*
	Kısmen Memnunum	110	21,76	3,01		
Problem Çözme Becerisi	Memnunum	198	85,48	22,21	-3,73	,00*
	Kısmen Memnunum	110	95,04	20,24		

*p<.01

Tablo 13'te görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma boyutları ve problem çözme becerileri açısından işinden kısmen memnun olduğunu belirten psikolojik danışmanların ($\bar{X}_{XDT}$=13,49; $\bar{X}_{XD}$=3,82; $\bar{X}_{XPÇB}$=95,04) aritmetik ortalamaları işinden memnun olduğunu belirten psikolojik danışmanlardan ($\bar{X}_{XDT}$=8,05; $\bar{X}_{XD}$=2,22; $\bar{X}_{XPÇB}$=85,48) yüksektir. Kişisel başarı boyutuna bakıldığında ise işinden memnun olduğunu belirten psikolojik danışmanların ($\bar{X}$=21,76) ortalamalarının işinden kısmen memnun olduğunu belirten psikolojik danışmanlara ($\bar{X}$=24,45) göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 13'te görüldüğü gibi psikolojik danışmanların işinden memnuniyet düzeyine göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, kişisel başarı ve problem çözme becerisi puanları arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($p<.01$). İşinden kısmen memnun olduğunu belirtenlerin ($\overline{X}$=13,49) işinden memnun olduğunu belirtenlere ($\overline{X}$=8,05) göre duygusal tükenmişlik boyutunda daha fazla tükenmişlik gösterdikleri görülmüştür. İşinden kısmen memnun olduğunu belirtenlerin ($\overline{X}$=3,82) işinden memnun olduğunu belirtenlere ($\overline{X}$=2,22) göre duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik gösterdikleri; işinden kısmen memnun olduğunu belirtenlerin ($\overline{X}$=21,75) işinden memnun olduğunu belirtenlere ($\overline{X}$=24,45) göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik gösterdikleri bulunmuştur. Çalıştıkları işten kısmen memnun olduğunu belirtenlerin (X=95,04) ise işinden memnun olduğunu belirtenlere ($\overline{X}$=85,48) göre problem çözme becerisi açısından daha yetersiz oldukları bulunmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre, tükenmişliğin alt boyutlarında en fazla işinden kısmen memnun olduğunu belirtenlerin tükendiği bulunmuştur. Çalıştığı işten memnun olduğunu belirtenlerin, kısmen memnun olduğunu belirtenlere göre daha az tükendikleri bulunmuştur. Bu sonuçta olduğu gibi Yıldız'a (2011) göre de yaptığı işten memnun olduğunu belirtenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında daha az tükendikleri bulunmuştur. Kısmen memnun olduğunu belirtenlerin, işinden memnun olduğunu belirtenlere göre kendilerini problem çözme becerilerinde daha yetersiz algıladıkları bulunmuştur.

Psikolojik Danışmanların Çalıştıkları İlçelere Göre Tükenmişlik Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri

Tablo 14. Psikolojik Danışmanların Çalıştıkları İlçelere Göre Tükenmişlik Düzeyi ve Problem Çözme Becerisi Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Değişkenler	Çalıştıkları İlçe	N	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenmişlik	Çankaya	106	10,22	5,66
	Keçiören	112	10,63	6,05
	Yenimahalle	97	9,82	6,54
Duyarsızlaşma	Çankaya	106	2,54	2,45
	Keçiören	112	3,06	3,28
	Yenimahalle	97	2,93	2,83
Kişisel Başarı	Çankaya	106	23,96	3,59
	Keçiören	112	22,85	3,87
	Yenimahalle	97	23,37	4,31
Problem Çözme Becerisi	Çankaya	106	85,36	21,48
	Keçiören	112	89,12	20,78
	Yenimahalle	97	92,35	23,28

Tablo 14'te görüldüğü gibi duygusal tükenmişlik boyutunda Keçiören'de ($\bar{X}$=10,63) çalışan psikolojik danışmanların aritmetik ortalamalarının en yüksek olduğu; bunu Çankaya ($\bar{X}$=10,22) ve Yenimahalle'de ($\bar{X}$=9,82) çalışan psikolojik danışmanlar izlemektedir. Duyarsızlaşma boyutunda aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında yüksekten düşüğe doğru Keçiören ($\bar{X}$=3,06), Yenimahalle ($\bar{X}$=2,93) ve Çankaya'da ($\bar{X}$=2,54) çalışan psikolojik danışmanların sıralandığı görülmektedir. Kişisel başarı boyutunda, en yüksek puanı Çankaya'da ($\bar{X}$=23,96) çalışan psikolojik danışmanlar alırken, devamında Yenimahalle ($\bar{X}$=23,37) ve Keçiören'de ($\bar{X}$=22,85) çalışan psikolojik danışmanların yer aldığı görülmektedir. Problem çözme becerileri açısından ise en yüksek puanı Yenimahalle'de ($\bar{X}$=92,35) çalışan psikolojik danışmanlar alırken, sıralamayı Keçiören ($\bar{X}$=89,12) ve Çankaya'da ($\bar{X}$=85,36) çalışan psikolojik danışmanlar takip etmektedir.

Veriler normal dağılım gösterdiği, homojen olduğu ve ikiden fazla boyutu olduğu için parametrik istatistik yöntemlerinden tek yönlü varyans analizi ile analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15. Psikolojik Danışmanların Çalıştıkları İlçelere Göre Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı ve Problem Çözme Becerisi Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Duygusal Tükenmişlik	Gruplar arası	34,16	2	17,08	,46	,63
	Grup içi	11544,02	312	37,00		
	Toplam	11578,18	314			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	15,97	2	7,98	,96	,38
	Grup içi	2591,41	312	8,31		
	Toplam	2607,38	314			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	67,61	2	33,81	2,20	,11
	Grup içi	4794,91	312	15,37		
	Toplam	4862,52	314			
Problem Çözme Becerisi	Gruplar arası	2488,74	2	1244,37	2,62	,08
	Grup içi	148373,95	312	475,56		
	Toplam	150862,69	314			

Tablo 15'te görüldüğü gibi psikolojik danışmanların çalıştıkları ilçelere göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$). Bu bulgu, psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerilerinin çalıştıkları ilçelere göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve önerilere yer verilmiştir.

1. Sonuçlar

1. Psikolojik danışmanların problem çözme becerileri arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Buna karşılık psikolojik danışmanların problem çözme becerileri artarken kişisel başarıları da artmaktadır.

2. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma düzeyleri ve problem çözme becerileri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Ancak

kişisel başarı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kadın psikolojik danışmanlar, erkek psikolojik danışmanlara göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik göstermektedir.

3. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma düzeyleri ve problem çözme becerileri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir. Ancak kişisel başarı düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermektedir. 20-30 yaş aralığında çalışan psikolojik danışmanlar, 31-40 yaş aralığında çalışan psikolojik danışmanlara göre kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlerdir.

4. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerileri medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

5. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri çalıştıkları kurumlara göre farklılık göstermemektedir. Ancak kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerileri çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermektedir. Ortaokulda çalışan psikolojik danışmanların, RAM'da çalışan psikolojik danışmanlara göre kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri daha yüksek, problem çözme becerileri daha düşüktür.

6. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerileri eğitim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

7. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma düzeyleri ve problem çözme becerileri çalışma yılına göre farklılık göstermemektedir. Ancak kişisel başarı puanları çalışma yılına göre farklılık göstermektedir. 1-5 yıl arasında çalışan psikolojik danışmanların, 11-15 yıl arasında çalışan psikolojik danışmanlara göre kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir.

8. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerileri işinden memnuniyet düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Çalıştıkları işten kısmen memnun olduğunu belirtenlerin, işinden memnun olduğunu belirtenlere göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişlik düzeyleri daha yüksek, problem çözme becerileri daha düşüktür.

9. Psikolojik danışmanların duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri ve problem çözme becerileri çalıştıkları ilçelere göre farklılık göstermemektedir.

2. Öneriler

1. Problem çözme becerisi ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olduğu için, psikolojik danışmanlara, problem çözme becerisini artırmaya yönelik çeşitli etkinlikler ve eğitimler verilebilir.

2. Kadın psikolojik danışmanların kişisel başarı boyutunda erkek psikolojik danışmanlara göre daha fazla tükenmiş olmaları araştırmalarda çok karşılaşılan bir durum değildir. Bundan sonra araştırma yapacak araştırmacılar bu sonuçlara dikkat ederek nedenlerini araştırabilirler.

3. 20-30 yaş aralığında bulunan psikolojik danışmanların 31-40 yaş aralığında bulunan psikolojik danışmanlara göre kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünüldüğünde; genç psikolojik danışmanların tecrübeli meslektaşlarından yararlanabilecekleri bir platform ve/veya paylaşım grupları oluşturulabilir.

4. RAM'da çalışan psikolojik danışmanların, ortaokulda çalışanlara göre kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerinin düşük, problem çözme becerilerinin yüksek olduğundan; psikolojik danışmanların meslekî beklentileri araştırılarak çalıştıkları kurum bazında değişiklikler yapılabilir. Örneğin, çalışmak istediği kitle, yaş grubu, çalışma saatleri gibi değişkenler göz önünde bulundurularak bir araştırma yapılabilir. Bu araştırmanın sonuçları aday psikolojik danışmanların hangi kurumda çalışacaklarını seçmelerine yardımcı olabilir.

5. 1-5 yıl arasında çalışan psikolojik danışmanların 11-15 yıl arasında çalışanlara göre kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu düşünüldüğünde mesleğe yeni başlayan psikolojik danışmanların ilk yıllarını deneyimli psikolojik danışmanlar ile geçirmeleri sağlanabilir, oryantasyon çalışmaları yapılabilir, süpervizyon almaları sağlanabilir.

6. Psikolojik danışmanların çalıştıkları işten memnuniyetlerine göre tükenmişlik ve problem çözme becerileri farklılaşmaktadır. Tükenmişlik durumunu tetikleyen ve problem çözme becerisinde yetersiz olmalarını hissettiren nedenlere bakıldığında, görev tanımlarının net olmaması, görevleri dışında işler verilmesi, çalışma ortamlarının uygunsuzluğu, evrak işlerinin fazlalığı, aynı anda farklı kurumlarda görevlendirilmeleri örnek sayılabilir. Bu gibi durumların ortadan kaldırılması memnuniyet düzeyleriyle birlikte tükenmişlik ve problem çözme becerilerini olumlu yönde etkileyebilir.

7. Bu çalışma Ankara merkezde çalışan psikolojik danışmanlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı yerleşim birimlerinde çalışan psikolojik danışmanların karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar yapılabilir.

8. Bu araştırmada psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ile problem çözme becerileri, cinsiyet, yaş, medeni durum, çalışılan kurum, eğitim düzeyi, çalışma yılı, işinden memnuniyet düzeyi, çalışılan ilçe değişkenleri açısından incelenmiştir. Tükenmişlik ile mizah, mezun oldukları alan, özel okul ya da devlet okulunda çalışması gibi değişkenlerle ilişkisini ele alan çalışmalar yapılabilir.

9. Psikolojik danışmanlarla yapılacak bazı uygulamaların psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve problem çözme becerilerine etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Adair, J. (2000). *Karar verme ve problem çözme.* (N. Kalaycı, Çev.). Ankara: Gazi.

Akın Köstereliođlu, M. (2007). *Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Akpınar, Ş. (2014).*Öğretmen adaylarının problem çözme ve sosyal becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin meslekî tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout be tween primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21,* 682-690.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A. & Ntalla M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Scientific Research, 4*(3A), 349-355.

Aydemir, S. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı çalışan rehber öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzını algılamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Bell, A. C. & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 29*, 348-353.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (6. Baskı). A. Ferhan Oğuzkan (Çev.). İstanbul: MEB.

Capel, A. S. (1991). A longitudinal study of burnout in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 61*, 36-45.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer.

Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an ıntegration of research on job burnout, *The Academy of Management Review, 18*(4), 621-656.

Cüceloğlu, D. (1992). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Remzi.

Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması. Yurdal Topsever & Melek Göregenli (Ed.), VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları içinde (s. 155-160). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Demirtaş, H. & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(16), 177-198.

D'Zurilla T. J. & Goldfried M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107-126.

D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A. & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. Personality and Individual Differences, 25(2), 241-252.

D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. & Maydeu-Olivares, A. (2004). What is social problem solving?: Meanings, models, and measures. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla ve L.J. Sanna, (Ed.), *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (s. 11-27). Washington: American Psychological Association.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması. Yurdal Topsever & Melek Göregenli (Ed.), *VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmaları* içinde (s. 143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Güçlü, N. (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerisi. *Milli Eğitim Dergisi, 160*. 13 Aralık 2014 tarihinde http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/guclu.htm sayfasından erişilmiştir.

Gültekin, A. (2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Heppner, P. P. (2010). *A literature review of the problem solving ınventory: Conclusions, implications, and future directions.* Abstracts of the 27th International Congress of Applied Psychology'de sunulmuş bildiri. Melbourne Convention and Exhibition Centre, Australia.

Heppner, P. P. & Baker, C. E. (1997). Applications of the problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 29*(4), 229-241.

Heppner, P. P. & Krauskopf, K. (1987). An infromation processing apporach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist, 15*, 371-447.

Heppner, P. P., & Petersen, C. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology, 29* (1), 66-75.

İnan, G. (2015). O*rtaokul öğretmenlerinin problem çözme becerileri ve duygusal zeka ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. Abdurrahman Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 55-84). Ankara: Anı.

Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Nobel.

Kaya, E. (2005). *Hemşirelerin problem çözme becerilerini etkileyen bazı faktörlerin belirlenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Kaya, T. (2009). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İstanbul ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Luk, A. L., Chan, B. P. S., Cheong, S. W. & Ko, S. K. K (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research, 95,* 489-502.

Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring, engelewood cliffs.* N.J.: Prentice Hall.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *American Psychological Society, 12* (5), 189-192.

Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology, 7*, 63–74.

Maslach, C. & Gomes, M. E. (2006). *Overcoming burnout: Working for peace: a handbokk of practical psychology and other tools.* California: Impact.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, II*, 99-113.

Maslach, C. &. Leither M. P. (1997). *The truth about burnout.* San Francisco: Jossy-Bass.

Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Wilmar B. Schaufeli, Christina Maslach, Tadeusz Marek, (Ed.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* içinde (1-16). Washington: Taylor & Francis.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422.

Morgan, C. T. (1999). *Psikolojiye giriş*. (H. Arıcı vd., Çev.). Ankara: Meteksan.

Nezu, A. M., Nezu, C. M. & D' Zurilla, T. J. (2007). Solving life's problems: A 5 step guide to enhanced well-being. *Springer Publishing Company.*

Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Savaşır, I. & Şahin, N. (1997). *Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Seğmenli, S. (2001). *Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sesli, S. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile disiplin anlayışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Simoni, P. S. & Paterson, J. J. (1997). Hardiness, coping, and burnout in the nursing workplace. *Journal of Professional Nursing, 13*(3), 178-185.

Şahin, P. (2015). *Hemşirelerin problem çözme becerilerinin çeşitli demografik özellikleri ile ilişkisi: Adnan Menderes Üniversitesi uygulama ve araştırma hastanesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinin problem çözme becerileri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Tekbıyık, A. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegema.

Yavuz, M. (2009). An investigation of burn-out levels of teachers working in elementary and secondary educational institutions and their attitudes to classroom management. *Educational Research and Reviews, 4,* 642-649.

Yazıcı, H. (2011). *Çağrı merkezinde çalışan müşteri temsilcilerinin denetim odaklarının, problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde tükenmişlik (Rehber öğretmenler üzerinde bir araştırma).* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yıldız, H. (2009). *Hemşirelerin tükenmişlik düzeylerinin ve problem çözme becerilerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ÖĞRETMEN PERFORMANS DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI*

Necdet KONAN**
Salih YILMAZ***

Öz: Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını değerlendirmede kullandıkları ölçütlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu çalışma karma yöntemde bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen ilkokul, ortaokul ve lisede görevli toplam 188 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel bulguları, kullanılan performans değerlendirme maddelerinin genel olarak 'çok' uygun bulunduğunu; performans değerlendirmenin uygunluğuna yönelik katılımcı puanlarının cinsiyet, branş, kıdem ve geçirilen ders denetimi sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermediğini; sadece okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Lisede çalışan öğretmenler, ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre öğretmen performans değerlendirme ölçütlerini daha uygun bulmaktadırlar. Diğer yandan araştırmanın nitel bulguları öğretmen performans değerlendirmeleri hakkında öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş taşıdığını göstermiştir. Araştırma sonucunda, performans değerlendirme ölçütlerinden ziyade değerlendirmeyi yapan okul müdürleri ile ilgili objektiflik, denetim yeterliği gibi konularda sorunların yaşandığı ve bazı olumsuzlukların ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Bunun yanında bazı durumsal ve olumlu yönler de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Performans değerlendirme, öğretmen, okul müdürü

* Bu çalışma 20-23 Nisan 2017 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen 26.Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, necdet.konan@inonu.edu.tr, ORCİD NO: 0000-0001-6444-9745, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 07.09.2017 – 25.04.2018.

*** Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, ylmz_salih@hotmail.com, ORCİD NO: 0000-0002-5890-0699.

TEACHERS' VIEWS ON TEACHER PERFORMANCE ASSESSMENT: A MIXED METHOD RESEARCH*

Necdet KONAN**
Salih YILMAZ***

Abstract:

The main purpose of this research is to determine teacher opinions on the criteria used by school principals to assess the performance of teachers. This study is a mixed method research. The participants of the study consist of a total of 188 primary, secondary and high school teachers determined with a maximum variation. The quantitative findings of the research show that performance assessment criteria are 'very' appropriate in general. The participants' scores for the appropriateness of the performance assessment did not show any significant difference in terms of gender, specialty, service length, and number of classroom supervision. The scores showed a meaningful difference only in terms of school types. High school teachers scored the assessment more appropriate than primary and secondary school teachers. However, the qualitative findings of the research show that teachers mostly share negative views on teacher performance evaluation. At the end of the research, it has been revealed that there are some problems related to the school principals such as objectivity, supervision competence instead of the criteria of teachers' performance assessment. In addition, some situational and positive aspects have been mentioned by the participants.

Keywords: Performance assessment, teacher, school principal

* This study was submitted as oral presentation at 26th International Educational Sciences Congress in Antalya between 20-23 April 2017.

** Assoc. Prof. Dr. Inonu University, Faculty of education, Malatya.

*** PhD Student, Inonu University, Faculty of education, Malatya.

Giriş

Okul örgütünün ürününü değerlendirmek güçtür ve okulun amaçları diğer örgütlere kıyasla daha karmaşık ve çatışıktır. Bu amaçlara ulaşmada bir öğretmenin ne derecede katkı yaptığını belirlemek de zordur. Öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışındaki değişiklikleri beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem beceri gerektirmektedir. Dolayısıyla diğer örgütlerin aksine okulun 'üretim hataları' hemen fark edilmez ve 'hatalı üretim' çoğu zaman topluma öylece girmiş olur. Bu üretim niteliğinin kontrol ve değerlendirilmesinden, birinci derecede sorumlu olan okul yöneticisidir. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde, eğitim denetmeninin değerlendirme görevlerinin birçoğu okul yöneticisine geçmiştir. Eğer yönetici, 'iyi adam olma' veya kişisel sorunlarını işin içine katma eğiliminde değil ise, bu değerlendirmeyi tarafsız olarak yapabilir ve hatalı üretimi fark edebilir. Bu hatayı düzeltecek olanların başında, üreticiler yani ana-baba ve öğretmen gelmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Bu doğrultuda Türkiye'de ders denetiminin müfettişler yerine okul yöneticilerince yapılması ve öğretmenlerin performansının yöneticiler tarafından değerlendirilmesi, okul yöneticilerinin değerlendirme görevlerinin arttığını göstermektedir.

Tüm yönetim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir ögesi olan değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir. Değerlendirme sürecinde önemli adımlardan biri, değerlendirilmesi gerekenin yargılanmasında kullanılacak ölçütlerin geliştirilmesidir. Ölçütler, değerlendiricilerin değerlendirilenlerle ilişkili olarak neyin iyi olduğu, ne olması gerektiği konusunda düşüncelerini ortaya koymaktadır. Eğitim örgütleri açısından ise hem etkililiğin değerlendirilmesi hem de ölçülebilir davranışlar açısından eğitimsel hedeflerin (ölçütlerin) tanımlanması oldukça zordur. Bir öğretmenin, bir sınıfın, belli bir konunun ya da belli bir sürecin, öğrencinin eğitimine yaptığı katkının belirlenmesi kolay değildir. Değerlendirmeyi zorlaştıran diğer bir unsur da okulun, ailenin ve çevrenin katkılarını birbirinden ayırmaktır (Aydın, 2014). Dolayısıyla bir öğretmen değerlendirilmeden önce okul, aile, çevre ve diğer paydaşların da okul ve eğitim-öğretim süreçlerine olan etkileri dikkatle ele alınmalı ve bütüncül bir yaklaşımla değerlendirme yapılmalıdır.

Okul yöneticisinin personel değerlendirme sorumluluğu vardır ve bu değerlendirmenin sakıncalarına karşı da dikkatli olunmalıdır. Çünkü araştırmalar öğretmenin değerlendirilmesi ile morali arasında sıkı bir bağ olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmeni değerlendirme ölçütleri ve programları, morali dikkate alır ve öğretmenin işine sahip çıkabilmesine olanak verirse değerlendirme eylemi morale olumlu etki edebilir. Ayrıca okul yöneticisi bu konuda okuldaki öğretmenlere danışmanlık ve rehberlik olanaklarına sahiptir ancak bu konuda yeterli bilgi ve teknikleri kazanmış olması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2013). Bu durum okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve seçilmesinde, öğretmenleri değerlendirecek ölçüt ve düzenlemelerin dikkate alınmasının önemini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin performansı, bilim ve teknolojideki artan ilerleme ve ihtiyaca paralel olarak geliştirilmelidir. Öğretmenlerin işlevsel konumlarında yer alan görev ve faaliyetlerin kurallara uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için her öğretim düzeyinde kaliteli bir öğrenme sürecini güvence altına alacak bir öğretmen performans değerlendirme programına sahip olmak gereklidir (Hajar ve Mukheri, 2017, 48). Son yıllarda öğretmenlerin, öğrenci öğrenmelerini desteklemedeki rolü konusunda yoğun bir farkındalık görülmüş ve bunun sonucunda, öğretmenlerin ve çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik artan bir vurgu oluşmuştur. Birçok okul faktörü arasında öğretim kalitesi, öğrencilerin öğrenmesinde anahtar bir parametredir. Bu sebeplerden dolayı birçok kaynakta öğretmen performans değerlendirmesi, hem uluslararası araştırmalar hem de somut değerlendirmeler açısından büyük ölçüde dikkati çeken ögelerden biri olmuştur. Öğretmenler, öğrencinin başarılarını etkileyen birçok faktörden yalnızca biri olmasına rağmen öğretmenlerin değerlendirilmesi gereklidir. Çünkü öğretmenlerin, öğrencilerin başarısında ve toplumun ilerlemesinde ne kadar önemli bir konumda oldukları giderek daha fazla önemsenmektedir (Norlund, Marzano ve Angelis, 2016, 53).

Son yıllarda öğretmen değerlendirme sistemlerini tekrar düzenlemek için önemli ölçüde yatırımlar yapılmıştır (Hallinger, Heck ve Murphy, 2014). Başka ülkelerde olduğu gibi özellikle İngiltere ve Amerika gibi ülkelerde öğretmen değerlendirme hem hesap verilebilirlik hem de okul geliştirme amacıyla kullanılabilecek önemli bir strateji olarak ileri sürülmüştür. 2013 yılında sunulan okul çıktılarını geliştirme amacıyla hazırlanan OECD inceleme raporunda 28 ülkeye anket uygulanmış, bu ülkelerden 22' si ulusal düzeyde veya eyalet düzeyinde öğretmen değerlendirme için politika çerçevesine sahip olduklarını bildirmiş; geriye kalan 6 ülke ise öğretmenlere işlerinde geri bildirim sağlayacak uygulamalar oluşturdukları ve yerel olarak uyguladıklarını belirtmiştir (Huber ve Skedsmo, 2016).

Değerlendirme süreçleri, eğitim sürecinin önemli yönlendiricileri olan öğretmenlerin etkililiğini izlemek için kullanılır. Bir okuldaki bir öğretmenin veya okul yöneticisinin yüksek performansının, beklenen eğitim kalitesini elde etmek için yeterli olmadığı gerçeği göz önüne alındığında bu süreçte öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinin yanı sıra, performans tanımları yaparak okullar da performans değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir. Öğretmenler, doğrudan bakanlık tarafından ölçütlerin belirlenmesi ve tüm öğretmenlerin profillerini çalıştaylarda temsil edilememesi gibi çeşitli faktörlerden dolayı performans değerlendirme sürecine ve ölçütlerine karşı olumsuz tutum geliştirirler. Farklı çevrede çalışan öğretmenlerin performans öncelikleri, farklı sosyo-ekonomik yapılara sahip ortamlar ve okul iklimi, çalışma koşullarına göre değişmektedir. Merkezi olarak belirlenen ölçütler, donanım eksikliği bulunan köy okullarındaki öğretmenler için zorluklara neden olabilir. Performans değerlendirme kriterleri geliştirilirken öğretmenler, farklı okullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurarak genel ölçütlerin oluşturulmasını beklemektedirler (Sayın ve Arslan, 2017, 19-20).

Öğretmen performans değerlendirme eğitim sistemimizdeki güncel tartışmalardan birisidir. Bu değerlendirme, 2015-2016 eğitim öğretim yılı sonunda okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmen performans değerlendirmede kullanılan 10 mesleki ölçüt; "*eğitim öğretimi planlayabilme, eğitim ve öğretim ortamlarını düzenleyebilme, iletişim becerilerini etkili kullanabilme, öğrencileri hedef kazanımlar doğrultusunda güdüleyebilme, çevre olanaklarını öğrenme sürecini destekleyecek biçimde kullanabilme, zamanı yönetebilme, öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilme, eğitim öğretim sürecini, okulun eğitim öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlayabilme, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği genel tutum ve davranışları sergileyebilme"* şeklinde ve bu ölçütlerin her birinin altında 5'er gösterge ile belirlenmiştir. Bu değerlendirmenin tarafsız olmadığı ve iptal edilmesine yönelik açılan bir dava sonunda, Bursa 3. İdare Mahkemesi tarafından bu uygulama iptal edilmiştir. Bu iptalden sonra Milli Eğitim Bakanı İsmet YILMAZ, öğretmenlere performans kriteri getirileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığının öğretmenlerin performansına yönelik çalışmalara devam ettiği görülmektedir. Bu doğrultuda en son yapılan öğretmen performans değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi ve dolayısıyla bu konuda yapılacak araştırmalar, gelecek uygulamaların daha sağlıklı yürümesine katkıda bulunabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını değerlendirmede kullandıkları ölçütlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulmaktadır?

2. Öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulduklarına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyeti, çalıştığı okul türü (ilkokul, ortaokul, lise), branşı, kıdemi, geçirdiği müdür denetimi sayısı açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmenlerin genel olarak öğretmen performans değerlendirme ve kullanılabilecek ölçütler hakkında görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırmalar, nitel-nicel yaklaşım ve yöntemlerin kasıtlı ve sistematik olarak tek bir çalışmada kullanımını sağlar ve sonuca ulaşırken nitel-nicel veriler bütünleştirilir (Maxwell, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Elazığ ili merkez ilçede maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve araştırmanın veri toplama aracını yönergeye uygun ve gönüllü olarak yanıtlayan 188 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı aracılığı ile elde edilmiştir. Bu veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde performans değerlendirmede kullanılan 10 mesleki ölçüt altında toplam 50 göstergenin uygunluk düzeyini belirlenmesi için derecelendirilmiş maddeler, son olarak öğretmen performans değerlendirmeye yönelik eklenebilecek ölçütler ve bu değerlendirme hakkında öğretmenlerin genel görüşünü isteyen iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Nicel boyutta, performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna yönelik maddelerin sahip olduğu toplam puan değerleri belirlenip okul türü, cinsiyet, branş, kıdem gibi değişkenlere göre uygun istatistiksel yöntemlerle analiz edilmiştir. Nitel boyutta ise 188 katılımcıdan açık uçlu sorulara cevap veren 44'ünün yanıtları betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşlerini betimlemek ve çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için katılımcı görüşleri doğrudan alıntıyla verilmiştir. Araştırma etiği gereği, katılımcı isimleri gizlenerek Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar kullanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliği için verilerin anlamlılığına ve tutarlılığına bakılmıştır. Güvenirliği artırmak için katılımcılara, verilerin araştırma dışında kullanılmayacağı ve katılımın gönüllülük esaslı olduğu belirtilerek katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel bölümünde beşli likert derecelendirme ölçütleri kullanılmıştır. Veri analizinde öğretmenlerin verdiği cevapları hesaplamak amacıyla, veri toplama aracında yer alan maddelere "Hiç uygun değil için=1", "Az uygun için=2", "Orta derecede uygun için=3", "Çok uygun için=4" ve "Tam uygun için=5" puan verilmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığına ulaşılmak için, veri toplama aracında yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) varsayımıyla seçeneklere ilişkin alt-üst sınırlar ve aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak belirlenmiştir {Puan Aralığı=(En yüksek değer-En düşük değer)/5=0.80)}. Araştırmaya katılan öğretmenlerin katılım düzeylerinin yorumlanmasında kullanılan puan aralıkları, sayısal değerleri ve gruplamalar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Katılım Düzeylerinin Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıkları, Sayısal Değerleri ve Gruplamalar

Uygunluk	Puan	Sınırlar (aritmetik ortalama)
Tam	5	4.20 - 5.00
Çok	4	3.40 - 4.19
Orta	3	2.60 - 3.39
Az	2	1.80 - 2.59
Hiç	1	1.00 – 1.79

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın genel amacı doğrultusunda yanıtlanması öngörülen soruların her birine ilişkin ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara sırasıyla yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri uygun bulma düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre öğretmen performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluk düzeyi ve bu ölçütlerin genel uygunluk düzeyi Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçütlerinin Genel Uygunluk Düzeyi

Öğretmen Performans Değerlendirme Ölçütleri	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Uygunluk
A1 Eğitim Öğretimi Planlayabilme	3.95	.84	Çok
A2 Eğitim ve Öğretim Ortamlarını Düzenleyebilme	3.91	.86	Çok
A3 İletişim Becerilerini Etkili Kullanabilme	4.20	.87	Tam
A4 Öğrencileri Hedef Kazanımlar Doğrultusunda Güdüleyebilme	4.00	.87	Çok
A5 Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme	3.71	.85	Çok
A6 Zamanı Yönetebilme	4.26	.85	Tam
A7 Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Etkin Biçimde Kullanabilme	4.05	.91	Çok
A8 Eğitim Öğretim Sürecini Değerlendirebilme	4.00	.88	Çok
A9 Okulun Eğitim Öğretim Politikalarına Uyum ve Katkı Sağlayabilme	3.99	.83	Çok
A10 Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme	4.28	.87	Tam
Genel	**4.04**	**.75**	Çok

Tablo 2'de görüldüğü üzere performans değerlendirme ölçütleri öğretmenler tarafından "çok" ve "tam" aralığında, genelde ise "çok" olarak uygun görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip ölçüt *"Öğretmenlik Mesleğinin Gerektirdiği Genel Tutum ve Davranışları Sergileyebilme"* iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip ölçüt *"Çevre Olanaklarını Öğrenme Sürecini Destekleyecek Biçimde Kullanabilme"* olmuştur. Çevre ile ilgili ölçütlerin diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip olması, öğretmenlerin bu göstergelerde belirtilenleri daha çok okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmesini beklediğinden kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer göstergelere göre daha fazla uygun bulduğu 10 gösterge Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Katılımcıların En Uygun Bulduğu 10 Gösterge

Göstergeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Uygunluk
G27 Ders giriş-çıkış saatlerine uyar	4.42	.90	Tam
G49 Çocuk ve insan haklarını gözetir	4.37	.95	Tam
G50 Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur	4.35	.98	Tam
G15 Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurar	4.33	.92	Tam
G28 Eğitim öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanır	4.31	.94	Tam
G46 Çevresine karşı saygılı davranışlar sergiler	4.30	1.00	Tam
G26 Görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirir	4.29	.97	Tam
G48 Kılık kıyafetine özen gösterir	4.26	.98	Tam
G14 Veliyle sağlıklı iletişim kurar	4.22	.95	Tam
G34 Öğrenme sürecinde günlük yaşantılardan örnekler sunar	4.18	.99	Çok

Tablo 3'de görüldüğü üzere performans değerlendirmede en çok uygun bulunan göstergeler; "*Ders giriş-çıkış saatlerine uyar, Çocuk ve insan haklarını gözetir, Milli, manevi, ahlaki, evrensel değerleri korur, Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurar, Eğitim öğretim sürecinde zamanı etkin ve verimli kullanır*" şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer göstergelere göre daha az uygun bulduğu 10 gösterge Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların En Az Uygun Bulduğu 10 Gösterge

Göstergeler	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Uygunluk
G25 Okulun çevresel olanaklarını geliştirmek için çalışmalar yapar	3.62	1.10	Çok
G21 Çevresel imkânları eğitim - öğretim ortamlarını düzenlemede destekleyici unsurlar olarak kullanır	3.69	.97	Çok
G23 Eğitim - öğretimin kalitesini artırmak için kişi, kurum, kuruluşlarla işbirliği yapar.	3.70	1.06	Çok
G42 Eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projeler üretir veya projelere katılır	3.72	1.04	Çok
G4 Planları öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözeterek hazırlar	3.75	1.05	Çok
G22 Çevreyi hedef kazanımların edinilmesinde etkin biçimde kullanır	3.75	.96	Çok
G24 Eğitim - öğretim sürecinde aile katılımını sağlar	3.80	.96	Çok
G6 Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun öğrenme ortamları oluşturur	3.80	1.03	Çok
G8 Öğrenme ortamlarını hedef kazanımların özelliklerine göre düzenler	3.80	1.04	Çok
G20 Hedef kazanımlara ulaşan öğrencilerin üst düzey beceriler geliştirmesini sağlayacak yöntem ve teknikler kullanır	3.90	.98	Çok

Tablo 4'de görüldüğü üzere performans değerlendirmede diğer göstergelere oranla daha az uygun bulunan göstergeler; "*Okulun çevresel olanaklarını geliştirmek için çalışmalar yapar, Çevresel imkânları eğitim - öğretim ortamlarını düzenlemede destekleyici unsurlar olarak kullanır, Eğitim - öğretimin kalitesini artırmak için kişi, kurum, kuruluşlarla işbirliği yapar, Eğitim öğretimin kalitesinin artırılması için projeler* üretir veya projelere katılır, Planları öğrencilerin bireysel far*klılıklarını gözeterek hazırlar"* şeklinde sıralanmıştır.

2. Öğretmenlerin cinsiyet, çalıştığı okul türü (ilkokul, ortaokul, lise), branş, kıdem, geçirdiği müdür denetimi sayısına göre, öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan göstergeleri uygun bulma düzeyine ilişkin görüşleri

122 kadın ve 66 erkek öğretmenden oluşan katılımcı grubunun öğretmen performans değerlendirme ölçütlerine vermiş oldukları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlemek amacı ile yapılan Mann-Whitney U analiz sonucuna ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	Z	p
Kadın	122	93.23	11374	3871	-.435	.663
Erkek	66	96.85	6392			
Toplam	188					

Tablo 5'de gösterilen Mann-Whitney U sonuçları incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($U=3871$; $p>0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark için yeterli olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmen performans değerlendirme ölçütlerine yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşmadığı ifade edilebilir.

Öğretmen performans değerlendirmede okul türü değişkeni açısından öğretmen puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup-olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis testinde elde edilen sonuçlar Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6.

Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Okul türü	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
İlkokul (a)	64	83.88	2	7.758	**.021**	**c-a**
Ortaokul (b)	91	94.05				**c-b**
Lise (c)	33	116.33				

Analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirmeye yönelik puanları okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterdiği anlaşılmaktadır (x^2=7.758; p<0.05). Bu farkın hangi grup veya gruplar lehine olduğunu anlamak amacı ile Mann-Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Mann-Whitney U analizleri sonucunda farklılığın ilkokul ile lise (U=686; z=-2.818; p<0.05) ve ortaokul ile lise(U=1151; z=-1.982; p<0.05) arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre öğretmen performans değerlendirme ölçütlerini daha uygun olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir.

Öğretmen performans değerlendirmede branş değişkeni açısından öğretmen puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup-olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis testinde elde edilen sonuçlar Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7.

Branş Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Branş	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
Fen bilimleri-Matematik	49	97.33	5	6.599	.252	-
Sosyal Bilimler- Türkçe	34	94.87				
Sınıf, Okul Öncesi	54	84.85				
Yabancı Dil	28	102.88				
Güzel San., Beden Eğit.	11	123.59				
Rehberlik, Özel Eğit.	12	79.13				

Analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirmeye yönelik puanlarının branş değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır (x^2=6.599; p>0.05). Dolayısıyla öğretmenlerin branşının, öğretmen performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğunu puanlamada herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen performans değerlendirmede kıdem değişkeni açısından öğretmen puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup-olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis testinde elde edilen sonuçlar Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8.

Kıdem Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
1-10 yıl	82	84.31	2	5.108	.078	-
11-20 yıl	59	102.79				
21 yıl ve üzeri	47	101.87				

Analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirmeye yönelik puanlarının kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır (x^2=5.108; p>0.05). Dolayısıyla öğretmenlerin kıdeminin, öğretmen performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğunu puanlamada herhangi bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmen performans değerlendirmede geçirilen müdür denetimi sayısı değişkeni açısından öğretmen puan ortalamalarında anlamlı bir fark olup-olmadığını belirlemek amacı ile yapılan Kruskal-Wallis testinde elde edilen sonuçlar Tablo 9' da görülmektedir.

Tablo 9.

Denetim Değişkenine İlişkin Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Denetim sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı fark
0	33	106.61	4	5.614	.230	-
1	39	87.99				
2	39	84.40				
3	27	86.39				
4 ve üzeri	50	103.85				

Analiz sonuçlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirmeye yönelik puanlarının denetim sayısı değişkeni açısından anlamlı bir fark göstermediği anlaşılmaktadır (x^2=5.614; p>0.05). Dolayısıyla öğretmenlerin geçirdiği müdür denetimi sayısının, öğretmen performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğunu puanlamada herhangi bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir. Diğer yandan araştırmaya katılan 33 öğretmenin herhangi bir ders denetimi geçirmeden performans değerlendirilme notu verilmiş olması dikkat çekici bir bulgudur.

3. Öğretmenlerin genel olarak öğretmen performans değerlendirme ve kullanılabilecek ölçütler hakkında görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin olumlu, olumsuz ve durumsal görüşlerinin genel görünümü Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Katılımcıların Olumlu, Olumsuz ve Durumsal Görüşlerinin Genel Görünümü

Görüş	Katılımcı	Toplam Frekans
Olumsuz	Ö2, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö32, Ö33, Ö38, Ö42, Ö43, Ö44	**18**
Durumsal	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö16, Ö17, Ö21, Ö25, Ö36, Ö39, Ö41	**14**
Olumlu	Ö6, Ö14, Ö15, Ö19, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö35, Ö37, Ö40	**12**

Tablo 10'da görüldüğü gibi katılımcıların 18'i öğretmen performans değerlendirme hakkında olumsuz görüş belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö2: Bence bu değerlendirmede işini yapan, ancak müdürle veya idarecilerle arası iyi olmayan öğretmen mağdur olacaktır.

Ö10: Performans değerlendirme ölçütleri tam manasıyla değerlendirilmeden bütün öğretmenlere yüksek not verilmektedir. Düşük not verilen bir öğretmen müdürüyle kavga edebiliyor.

Ö11: Öğretmenin performansı bir saatte veya bir formla değerlendirilemez. Çünkü çocuk almak istediğini alır ve her öğretmen bir şekilde sınıfındaki bir öğrencisine mutlaka katkı sunar.

Ö12: Bu sistemde öğretmene verilecek kötü bir puan sebebiyle öğretmenin moralinin bozulma ihtimali bile bu uygulamaya devam etmeme nedenidir.

Ö18: Kâğıt üzerinde bakıldığında maddeler, değerlendirme ölçütleri uygun. Ancak uygulanabilirliğinin objektif olduğunu düşünmüyorum. Değerlendirmede kişiselliğin devreye girdiğini düşünüyorum.

Ö22: Türkiye şartlarında gerçekleri yansıtacağına inanmıyorum. Sendikal ve siyasi olarak kullanılacağını düşünüyorum.

Ö23: Okullarda uygulanan bu sistemin objektif olamayacağından sakıncalı olduğunu düşünüyorum. Ayrıca öğretmenler arası ilişkiyi de zedeleyeceğinden olumsuz yaklaşmaktayım.

Ö24: Her sınıfın yapısı ve her branşın kazanımları farklı olduğundan objektif bir değerlendirme yapılabileceğini düşünmüyorum.

Ö26: Bazı maddelerin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Bazı ölçütlerin gözlenemeyeceği düşüncesindeyim.

Ö27: Sadece bu ölçütlerle öğretmeni değerlendirmenin doğru olmadığını, bazı ölçütlerin de gereksiz olduğunu düşünüyorum.

Ö38: Olumsuz olarak değerlendiriyorum çünkü böyle bir performans değerlendirmesinin hakkıyla yapılabilmesi için yöneticinin öğretmenleriyle iletişiminin iyi olması gerekir.

Ö44: Bu ölçütlerin dikkate alınacağını zannetmiyorum. İdareci yine bildiğini yapacaktır kanaatindeyim.

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmen performans değerlendirme hakkında durumsal görüş bildiren 14 katılımcı bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö1: Bu değerlendirmeyi yapan yöneticinin de bu değerlendirmeyi yapabilecek yeterliliklere sahiplik derecesi değerlendirilmeli, göz önünde bulundurulmalıdır. Değerlendirme sonucunda öğretmene ihtiyaç duyulan konularda seminer sağlanmalıdır.

Ö4: Öğretmen performans değerlendirmeyi olumlu, ancak okul müdürlerinin bu kriterlere göre nesnel bir değerlendirme yapmaları çoğu okullar için geçerli olmayabiliyor.

Ö5: Değerlendirmeler göreceli olduğunda okullarda yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen ilişkilerini olumsuz etkilediğini hissettim. Bununla beraber öğretmen için motive edici yönünün olduğunu düşünüyorum.

Ö9: Kriterlerin hepsi bir öğretmende olması gereken kriterlerdir. Ancak adil bir değerlendirme yapılabilecek en zor alan da öğretmenliktir. Çünkü tamamen vicdani bir meslektir.

Ö16: Okul müdürü adil olmalı, iyi gözlem yapmalı ve öğretmenden yana olmalıdır.

Ö17: Bu maddeleri müdürler bir ders sonucu puanlıyorsa yanlış yapıyordur. Bir müdür öğretmeni dönem boyu iyi takip etmeli ve uzun bir izlemden sonra puan vermelidir.

Ö21: Değerlendirmeyi yapacak kişinin adil ve şeffaf olması önemlidir.

Ö25: Objektif değerlendirmeler gereklidir.

Ö36: Biz öğretmenler olarak görevimizi yerine getirirken vicdanımız rahat edecek şekilde davranmalıyız. Gereken budur. Ama kontrolün olması bu titiz davranışın devamı için yöneticilerle beraber hareket edilmesi daha iyi olur. Tabi adil puanlama yapılırsa.

Ö39: Değerlendirme yapılırken öğretmen çok iyi tanınmalı ve araştırılmalı diye düşünüyorum.

Ö41: Bir idareci tarafından yapılacak değerlendirmede bence en önemli ayrıntı; 'tarafsız' ve 'adaletli' olmaktır.

Öğretmen performans değerlendirme hakkında olumlu görüş bildiren 12 katılımcının görüşleri ise şu şekildedir:

Ö15: Bu değerlendirmeler sonucu öğretmen kendini yeniliyor, gerileme göstermiyor.

Ö19: Her öğretmenin elinden geldiği kadar performansını üst düzeyde gerçekleştirmesine yardımcı oluyor.

Ö31: Bir öğretmenin değerlendirilmesine ilişkin yeterli düzeyde kriterlerdir. Verimli öğrenme ortamları hazırlamak ve başarılı öğrenme çıktıları oluşturmak bir öğretmenin yapması gereken en önemli durumdur.

Ö34: Öğretmenlerin yıl içinde yaptıkları çalışmaların (öğretmen farkındalığı ve dinamikliği açısından) değerlendirilmesinin olumlu olduğunu düşünüyorum. Yalnızca bu değerlendirme yılsonunda değil de süreç içerisinde öğretmenle birebir konuşarak,

tartışılarak, eksiklikler tespit edilerek yapılmalı. Öğretmen-müdür arasında bir çatışmaya dönüşmemeli. Müdürler süreci yöneten olarak okulda öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olmalıdır.

Ö37: Her yıl olmasa da bunun 5-10 yıl arayla yapılması gerekli. Çünkü insanlar unutur, özellikle çocuklara faydalı olunacak ahlaki tutum ve davranış açısından değerlendirilmeli. Öğretmen örnektir.

Ö40: Olumlu buluyorum, çünkü ölçütlerin iyi ve sınırlarının belirlenerek oluşturulduğunu düşünüyorum.

Araştırmada son olarak katılımcıların öğretmen performans değerlendirmeye yönelik eklenebilecek ölçütlere 6 katılımcı şu şekilde önerilerini ifade etmiştir:

Ö1: Öğretmenin yaptığı akademik çalışmalar artı puan olarak değerlendirilmelidir (Yüksek lisans, doktora, makale, tez...)

Ö8: Milli, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri öğrencilere verme-verememe konusunda daha fazla kriter olmalıdır

Ö16: İdarecilerin de performans değerlendirilmesi yapılmalıdır

Ö33: Performansın ahlaki yönden de değerlendirilmesini istiyorum. Sadece iyi öğreten öğretmenin değil psikolojik açıdan öğretmenliğe uygun kişilerin öğretmen olmasını istiyorum.

Ö37: Öğretmenlerin ahlaki tutumları ve öğretmenlerin okul çevresine uyumları da değerlendirilebilir.

Ö40: Öğretmenin meslektaşlarıyla iletişimi hakkında maddeler de eklenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın nicel bulguları, kullanılan performans değerlendirme maddelerinin öğretmenler tarafından genel olarak 'çok' uygun bulunduğunu; performans değerlendirmenin uygunluğuna yönelik katılımcı puanlarının ise cinsiyet, branş, kıdem ve geçirilen ders denetimi sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir fark göstermediğini; sadece okul türü değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Okul türü açısından lisede çalışan öğretmenlerin ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlere göre öğretmen performans değerlendirmeyi daha uygun bulduğu belirlenmiştir. Diğer bir bulgu ise araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık altıda birinin (33) herhangi bir ders denetimi geçirmeden performans notu verilmiş olmasıdır. Bu durum okul müdürlerinin öğretmenleri sadece dış gözlemlerine göre değerlendirmiş olabileceğini akıllara getirmektedir.

Ders denetimi ile ilgili Tonbul ve Baysülen (2017: 299) tarafından yapılan araştırmada, "öğretmen ve müdürler bu uygulamayı olumlu, müfettişler ise olumsuz olarak değerlendirmiştir. Uygulama ile yanlılığın artabileceği, müdürlerin mevcut yeterlikleri ile eğitim öğretimin niteliğine yeterince katkıda bulunamayacağı yönünde kaygılar bulunmuştur". Müdürler, bu alanda bir eğitimden geçmemiş, bu süre içerisinde nadiren ders denetimi yapmış, yapılan ders denetimleri öğretmenler tarafından etkisiz bulunmuştur. Konan ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürlerinin ders denetimi yapmalarının olumlu yönleri olarak yıl boyunca öğretmeni gözlemleyebilmesi, daha az gergin bir denetimin geçirilmesi; olumsuz yönleri olarak ise objektif olamayabileceği, bu konuda eğitimsiz ve yetersiz olabileceği gibi durumlar öğretmenler tarafından öncelikli olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte Konan, vd. (2016a, 2016b) tarafından yapılan araştırmalarda, okul müdürlerinin denetim alanında uzman olmaması, idari işlerinin yoğunluğu, denetleme esnasında kişisel ilişkilerini ön plana çıkması, objektiflik kaygısının olduğu gibi olumsuz durumlar katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin kaygılarının azaltılması, uzun süreli gözlem ve karşılıklı etkileşime olanak vermesi gibi olumlu yönler de ifade edilmiştir. Ayrıca bazı okul müdürleri, denetim görevini yerine getirebilecek yeterlikte olmadıklarını, denetimin bir uzmanlık alanı olduğunu ifade ederken, bunun tam aksine bazı okul müdürleri ise bu işi en iyi yapabilecek kimsenin kendileri olduğunu belirtmişlerdir. Köybaşı, Uğurlu, Ağıroğlu-Bakır ve Karakuş, (2017) tarafından yapılan araştırmada ise okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili eğitimden geçmesi gerektiği, ayrıca müdürlerin nesnel kriterlerle seçilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında, katılımcıların 18'inin yani en çoğunun öğretmen performans değerlendirme hakkında olumsuz görüş paylaştıkları görülmüştür. Katılımcıların 14'ü değerlendirmenin olumlu veya olumsuz olmasının duruma göre değişebileceğini; 12'sinin ise bu değerlendirmeyi olumlu bulduklarını dile getirmiştir. Olumsuz görüşler arasında değerlendirmenin adil ve objektif yapılmadığı, öğretmenlerin moralini düşürdüğü, öğretmen - okul müdürü ve öğretmen-öğretmen arasındaki ilişkileri bozduğu, kâğıt üzerinde kaldığı gibi durumlar bulunmaktadır. Okul müdürlerinin yeterli olup olmaması, değerlendirmenin objektif ve adil bir şekilde yapılıp yapılmaması, değerlendirmelerin göreceli olması gibi durumlardan dolayı etkilerinin de değişebileceği açığa çıkmıştır. Olumlu görüşlerde ise performans değerlendirme ile öğretmenin kendisini yenileyeceği, performansını arttıracağı, eksikliklerin tespit edileceği, bu değerlendirmenin gerekli ve ölçütlerinin yeterli olduğu gibi durumlardan söz edilmiştir.

Bu bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen performans değerlendirmenin daha çok olumsuz etkilere sebep olduğu; olumlu veya olumsuz etkilerinin değişime açık ve kırılgan olduğu; olumlu etkilerinin ise eksikliklerin tespiti, kendini yenileme, performansın artması yönünde olduğu sonucu çıkarılabilir. Benzer bir çalışmada Sezgin, Tınmaz ve Tetik (2017) tara-

fından ulaşılan verilere göre katılımcılar mevcut performans değerlendirme uygulamasının amacının daha çok öğretmenlerin değerlendirilmesi ve mesleki gelişimlerini artırma olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Yeni uygulamanın amacına ulaşabilmesine ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu sistemin amacını gerçekleştiremeyeceğini düşünürken, okul müdürlerinin çoğunluğu bazı eksiklikler belirtmekle birlikte sistemin amacına ulaşabileceğini ifade etmektedirler. Uygulanma süreciyle ilgili katılımcılar, sistemin bir anda gündeme gelmesi ve uygulanmasını eleştirmektedir. Katılımcılar okul müdürlerinin bu konuda yeterli olmadığını düşünmektedir. Sisteminin en önemli güçlü yanının okul müdürünün öğretmeni yakından tanıması olduğu ifade edilmiştir. Sistemin zayıf yönleri ile ilgili olarak öğretmenler; okulda yaşanacak çatışmaların veya önyargıların değerlendirmeyi etkilemesi, okul müdürlerinin kriter listesini dikkate almaması, taraflı davranışların varlığı, müdürlerin denetim konusunda eğitimli olmamaları, branşa özgü değerlendirmelerde hatalı veya eksik uygulama, örgüt barışının bozulması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin çoğunluğu uygulanmakta olan sistemin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacağını belirtirken, öğretmenlerin çoğunluğu kısıtlı katkı sağlayacağını düşünmektedir. Akbaba Altun ve Memişoğlu (2008: 19) tarafından yapılan çalışmada ise Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı sonrası yapılan performans değerlendirme çalışmalarına yönelik öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri alınmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: "Okul yöneticileri ve öğretmenler performans değerlendirme sistemin, belirlenen kriterlerin objektif olması ve objektif olarak uygulanması durumunda başarılı olacağını dile getirmiş, bunun yanında performans değerlendirme sistemini yapacakların bu konuda bilgilerinin az olmasının sistemin sağlıklı yürümesinde kuşkular oluşturduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler performansa bağlı değerlendirmenin avantajlarını; (a) paydaşların denetim sürecine katılmaları, (b) denetimin daha şeffaf olması, (c) öğretmelere yapılacak rehberliğe daha fazla zaman ayrılması olarak ifade etmişlerdir. Bütün paydaşlar bu denetim sisteminin öğretmenlere yeterince rehberlik sağlayamadığına inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu okul müdürlerinin denetimde daha aktif rol almasını ve değerlendirmedeki yüzde oranlarının daha fazla olmasını isterken bazı öğretmenler de okul müdürlerinin objektif olamayacağı durumların da olabileceğini ve böyle durumlardan dolayı müdürlerin denetime daha fazla katılmalarını şüpheyle yaklaşmaktadırlar." Dolayısıyla belirtilen çalışma sonuçları, bu araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada son olarak öğretmen performans değerlendirmeye eklenebilecek ölçütler hakkında katılımcı görüşlerinden bazıları; psikolojik açıdan öğretmenliğe uygunluk, öğretmenlerin ahlaki tutumları ve öğretmenlerin okul çevresine uyumları, öğretmenin meslektaşlarıyla iletişimi, öğretmenin yaptığı akademik çalışmalar şeklinde olmuştur. EARGED (2001) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde okul müdürü, ilköğretim müfettişi, zümre öğretmenleri ve öğretmenin kendisinin de yer alması, sicil raporlarının düzenlenmesinin ise okul müdürleri tarafından yapıl-

masının istendiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yeni bir öğretmen performans değerlendirme modeline gereksinim olduğu belirtilmiştir. Flores ve Derrington (2017), Portekiz ve Amerika'da öğretmen değerlendirmelerine yönelik yapılan iki araştırma projesini okul müdürü algıları açısından incelemiş ve şu sonuçlara ulaşmıştır (s. 428-429): Okul müdürleri, değerlendirme sisteminin getirdiği derecelendirme ve puanlama zorunluluğu yanında öğretmenlere mesleki gelişim sağlamak için özenle dengede kalmıştır. Değişim, öğretmenlerin güçlü duygusal tepkilerine neden olsa da, okul müdürleri öğretmenlere rehberlik ve destek sağlamıştır. Duygular güçlü olduğu ve görüş ayrılıklarının çok olduğu durumlarda, okul müdürleri, eyalet veya hükümetin öngördüğü yeni değerlendirme politikalarını, yönerge ve uygulamalarını bütünleştirirken öğretmenlerle olumlu ilişkileri sürdürmek için çalışmalıdır. Bununla birlikte, eğer yeni bir öğretmen değerlendirme sisteminin uygulanmasında başarılı olunması isteniyorsa, zaman kısıtlamaları hafifletilmelidir. Her iki çalışmada da zaman eksikliği önemli bir engel olarak görülmüştür. Okul müdürleri için değerlendirme yapma yanında, büyük ölçüde farklı bir değerlendirme sürecini öğrenme ve öğretmenlerin yeni sistemi öğrenmesine yardımcı olma bir araya geldiğinde durum stresli bir hal almıştır. Okul müdürleri yeni bir değerlendirme sistemini, öğretmenlerin gelişimini desteklemek yerine, uyum için harcanan gereksiz zaman olarak algıladığında, gayret ve bağlılıkla uygulanma tehlikeye girebilmektedir. Diğer yandan Amerika, Illinois'te yapılan öğretmen performans değerlendirme uygulamalarında ise değerlendiricilerin öğretmenleri değerlendirebilmeleri için bir eğitimden geçmesi ve sertifika alması gerekmektedir. Amerika'da uygulamaya koyulan öğretmen değerlendirme modeli sonucunda, okul liderlerinin gözlemleri gerçekleştirme ve öğretmenlere geribildirim verme becerileri hususunda kendilerine güvendikleri ancak öğretmenleri değerlendirmede öğrenci başarısı verisini kullanmakta zorlandıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin yeterliliklerinin değerlendirilmesi de aşılması gereken zorluklar olarak görülmektedir (Skedsmo ve Huber, 2017). Zhang ve Ng (2017, 214-215) ise Şanghay'da bulunan üç okulda, etkili olarak görülen öğretmen değerlendirmelerini incelemiş ve şunları ifade etmiştir: Öğretmenlerin bireysel değerlendirmesi için üç aşamalı bir prosedür izlemektedir; öğretmenin öz değerlendirmesi, şube (bölüm) düzeyinde değerlendirme ve son olarak okul düzeyinde değerlendirme. Bu değerlendirme prosedürü, her yılın sonunda yapılır ve çoğunlukla öğretmenlerin bireysel ahlak, yetkinlik, başarı ve gayretlerini bütün olarak değerlendirmeyi amaçlarken, temel değerlendirme faaliyetleri (ders gözlemi, öğrenci değerlendirmesi, öğrenci sınav sonuçlarını analiz etme ve öğretmenlerin görevlerini kontrol etme gibi), öğretmenlerle ilgili verileri toplamak için bütün yıl boyunca yürütülmektedir. Bu farklı kanallardan her birinin verileri birbirlerini doğrulayabilir ve söz konusu öğretmenler hakkında kapsamlı bilgiler üretebilir. Toplanan veriler sadece öğretmen değerlendirmesi için temel olarak değil, aynı zamanda öğretmenler arasındaki sorunları tanımlamakta ve buna göre iyileştirmelerine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Etkililiğine rağmen, mevcut değerlendirme sistemi kusurları bulunmakta ve bazı sorunların çözülmesi gerekmektedir. Örneğin,

incelenen üç okulda değerlendirme sisteminin oluşturulması ve uygulanmasına öğretmenlerin sınırlı bir katılımı bulunmaktadır. Öğretmen değerlendirmesi, bir değerlendirme sistemi tasarlamak ve yürütmek için hak ve niteliklere tek başlarına sahip okul yöneticilerinin özel bir yetki alanı olarak görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen katılımının eksikliği, öğretmenlerin değerlendirme sürecini kabul etme ve bunlara bağlılık konusundaki istekliliklerini sınırlamakta, aynı zamanda öğretmen özerkliğinin de ihlal edilmesine yol açmaktadır. Nitekim Çetin ve Arslan'a (2017) göre "performans değerlendirmenin amacı çalışanları daha yüksek performansa yöneltmek ise o zaman yararlarından söz edilir. Eğer ücret ve ilerlemede kullanmak için iş gücünün değerlendirmesi amacıyla yapılıyorsa, zararlı olabilir" (s. 115). Dolayısıyla öğretmen performans değerlendirmelerinde öncelikli olarak öğretmenlerin gelişimine odaklanılması ve bunun vurgulanması gerektiği ifade edilebilir.

Sonuç olarak, araştırmanın nicel bulguları, kullanılan performans değerlendirme maddelerinin genel olarak 'çok' uygun bulunduğunu, diğer yandan araştırmanın nitel bulguları öğretmen performans değerlendirmeleri hakkında öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz görüş paylaştığını ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin, performans değerlendirme ölçütlerinden ziyade değerlendirmeyi yapan okul müdürlerine yönelik bazı sorunsallar yaşadığına; değerlendirmenin öğretmenin moralini düşürebileceğine; öğretmen-müdür, öğretmen-öğretmen ilişkilerini bozabileceğine dikkat çekmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, okul müdürlerinin değerlendirmelerde objektif olmadığı veya tam olarak objektif olup olmaması, denetim yeterliliği hususunda akıllarında soru işaretlerine sahiptir. Bu sorunların kaynağı öğretmenler ve diğer okul paydaşlarınca kabul görecek, yansız ve bilimsel bir yönetici seçme ve yetiştirilme politikasına geçilmemesi olabilir.

Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, seçilmesi ve yeterliliklerine yönelik alanyazında da çeşitli güncel araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalarda, okul müdürlerinin sadece mülakatla atanmasının olumsuz algılandığı (Kalman, Summak ve Çimen, 2017; Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015; Konan, Bozanoğlu ve Çetin, 2017; Konan, Çetin ve Yılmaz, 2017; Konan, Yılmaz ve Bozanoğlu, 2017; Memişoğlu, 2015; Sezgin-Nartgün ve Ekinci, 2016; Yolcu ve Bayram, 2015); yönetici görevlendirmede daha adil, objektif, liyakat esaslarına dayalı bir değerlendirme yapılması gerekliliği; müdür görevlendirmede yazılı sınava ek olarak, müdürlerin başarı ve performansını belirleyebilecek, kurum standartlarını yükseltecek kriterler belirlenerek bunlara göre değerlendirmeler yapılırsa daha adil ve objektif sonuçlar elde edilebileceği (Konan, Bozanoğlu ve Çetin, 2017; Konan, Çetin ve Yılmaz, 2017); aday okul yöneticilerinin çeşitli kriterler çerçevesinde liyakata dayanan bir değerlendirme süreci sonunda atanmalarının gerektiği, yönetici yetiştirme programlarının okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken çeşitli yeterliklere ve standartlara göre düzenlenmesi gerektiği (Turhan ve Karabatak, 2015); okul yöneticisi seçilmek için liderlik özellikleri, iletişim becerileri,

liyakat, meslek kıdemi, eğitim yönetimi alanında akademik kariyer gibi yeterliklerin gerekli olduğu ve okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesinde öğretmenler, öğrenciler, okulun destek personeli, öğrenci velileri, ilçe milli eğitim müdürü, okul aile birliği yönetim kurulu üyelerinin oy kullanması gerektiği (Sezer, 2016); diğer yandan müdür seçimlerinin şeffaflık, adalet konularında problemlerinin olduğu ancak yöneticilik ölçütlerinde çeşitliliği esas alması açısından olumlu olduğu (Bozkurt ve Bellibaş, 2016); okul yöneticisi görevlendirme sürecinde birçok paydaşın sürece dâhil edilmesinin objektiflik ve demokratik yönetim anlayışı bakımından önemli olduğu (Güçlü, Şahin, Yavuz-Tabak ve Sönmez, 2016); önceki düzenlemede bulunan okul müdürlerinin müdür yardımcılarını seçmesinin ise olumlu bulunduğu (Konan, Yılmaz ve Bozanoğlu, 2017; Aydın-Baş, 2016) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu bağlamda yönetici seçiminde, yönetimde uzmanlık ve doktora eğitimi almış yönetici adaylarına öncelik tanınabilir (Gizir ve Köksal, 2014, 104), ayrıca yöneticilerin nitelikli hizmet içi programlarına alınması ve gelişimlerinin de sürekli izlenmesi gerekmektedir (Senemoğlu ve Çelik, 2000, 192). Dolayısıyla Türkiye'de okul müdürlerinin okullarda nasıl objektif olarak algılanacağı, hangi yeterliklere sahip olması gerektiği ve bunun hangi düzenlemelerle sağlanıp öğretmenlerce kabul göreceği üzerinde daha fazla araştırma yapılabilir. Öğretmen performans değerlendirme üzerine farklı yöntem ve örneklemlerde çalışmalar yapılabilir. Okul müdürlerinin öğretmenleri değerlendirmeden önce yeterli düzeyde eğitimden geçirilmesi ve yeterlilik sertifikası alması sağlanabilir.

Kaynakça

Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, *(53), 7-24*

Aydın, M. (2014). **Eğitim yönetimi** (10. basım). Ankara: Gazi Kitapevi.

Aydın Baş, E. (2016). **Okul yöneticilerinin yönetici görevlendirme yönetmeliğine ilişkin görüşleri.** Osmangazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

Bozkurt, C., ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. **Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(1), 46-74.

Bursalıoğlu, Z. (2013). **Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış** (18. basım). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, C. ve Arslan, M. L. (2017). **Toplam kalite yönetimi** (6. basım). İstanbul: Beta.

EARGED. (2001). Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Flores, M. A. ve Derrington, M. L. (2017). School principals' views of teacher evaluation policy: lessons learned from two empirical studies, **International Journal of Leadership in Education**, 20(4), 416-431, DOI: 10.1080/13603124.2015.1094144

Güçlü, N., Şahin, F., Yavuz Tabak, B. ve Sönmez, E. (2016). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirmeye ilişkin yönetici adayı görüşleri. **GEFAD / GUJGEF**, 36(1), 51-71

Gizir, S. ve Köksal, E. (2014). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iletişim doyumlarının incelenmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014, 15(2), 89-108

Hajar, E. A. ve Mukheri. (2017). Evaluation of teacher performance appraisal program. **JERAM**, (1), 47-57

Hallinger, P., Heck, R., ve Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: an analysis of the evidence. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability,** 26(1), 5–28.

Huber, S. G., ve Skedsmo, G. (2016). Teacher evaluation—accountability and improving teaching practices. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, 28(2), 105–109. doi:10.1007/s11092-016-9241-1.

Kalman, M., Summak, M. S., ve Cimen, I. (2017). Principal assignments in limbo: A qualitative study on the processes and potential outcomes of the recent principal assignment initiative in Turkey. **Educational Process: International Journal**, 6(1), 53-84

Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 21(4), 471-498. doi: 10.14527/kuey.2015.018

Konan, N., Aslan, M., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R.B. (2016a). Ders denetiminin okul müdürlerince yapılmasına ilişkin maarif müfettiş görüşleri. **VIII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi** bildiri kitabı içinde (s.30-43), Antalya.

Konan, N., Aslan, M., Çetin, R. B. ve Bozanoğlu, B. (2016b). Ders denetimi görevinin okul müdürlerine verilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. **VIII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi** bildiri kitabı içinde (s.46-62), Antalya.

Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R. B. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin müdür görüşleri. **Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)**, 8(3), 323-349, DOI: 10.17569/tojqi.331788

Konan, N., Çetin, R. B. ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürü görevlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. **OMÜ Eğt. Fak. Derg.**, 36(1), 147-160, doi: 10.7822/omuefd.327395

Konan, N., Yılmaz, S. ve Bozanoğlu, B. (2017). Okul müdür yardımcısı görevlendirilmesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 23(1), 105-134. doi: 10.14527/kuey.2017.004

Konan, N. ve Yılmaz, S. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. **IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi**, Ordu Üniversitesi, Ordu.

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağıroğlu Bakir, Aslı, ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. **Electronic Turkish Studies**, 12(4), 327-344

Maxwell, J. A. (2016). Expanding the history and range of mixed methods research. **Journal of Mixed Methods Research**, 10(1) 12–27

Memişoğlu, S. P. (2015). Selection, placement and instatement of school managers in Turkey: Evaluation of the current situation. **Educational Research and Reviews**, 10(8), 1236-1242.

Norlund, A. , Marzano, A. ve Angelis, M. D.(2016) Decentralization tendencies and teacher evaluation policies in European countries. **Italian Journal of Educatonal Research**, 9(17), 53-66

Sayın, S. D. ve Arslan, H. (2017). Determining the criteria identifying teacher performance through multiple indicators. **European Scientific Journal**, 13(16), 19-31.

Senemoğlu N. ve Çelik. K. (2000). İlköğretimde sayısal göstergeler ve nitelik geliştirme. **Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, (1), 180–194

Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 22(3), 351-373. doi:10.14527/kuey.2016.014

Sezgin, F., Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. **Journal of Human Sciences**, 14(2), 1647-1668. doi:10.14687/jhs.v14i2.4557

Sezgin-Nartgün, Ş., ve Ekinci, S. (2016). Assessment of school principals' reassignment process. **Universal Journal of Educational Research**, 4(10), 2403-2410

Skedsmo, G. ve Huber, S. G. (2017). Evaluation of educators' performance—balancing various measures to improve practice. **Educ Asse Eval Acc**, 29, 107–110, DOI 10.1007/s11092-017-9262-4

Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. İlköğretim Online, 16(1), 299-311, doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2017.24494

Turhan, M. ve Karabatak, S. (2015). Türkiye'de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. **Turkish Journal of Educational Studies**, 2 (3), 79-107

Yolcu, H. ve Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, 3(3), 102-126.

Zhang, X. ve Ng, H. (2017). An effective model of teacher appraisal: Evidence from secondary schools in Shanghai, China. **Educational Management Administration ve Leadership**, 45(2), 196–218

FOTOĞRAFLARLA YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TARİHSEL ZAMAN ALGISI*

Özgür AKTAŞ**
Şeyda MARANCI***

Öz: Bu çalışma, ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin, fotoğraflar kullanılarak, değişim ve süreklilik eşliğinde, tarihsel zaman algısını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2015–2016 yılında, Ardahan il merkezinde okul başarı açısından üst ve alt grupları örnekleyen 23 Şubat ve Halitpaşa Ortaokulu'nda toplam 30 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmada nitel yöntemler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak soru formu kullanılmıştır. Soru formu ise uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz yolu ile çözümlenmiştir. Araştırmanın verileri yorumlandığında, araştırmaya katılan öğrenciler bazı zaman kavramları (yüzyıl, çağ gibi) bilgisi açısından zayıf bulunmuştur. Öğrencilerin değişim algısına sahipken süreklilik algısına sahip olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Geçmiş zamanı değerlendirirken ve değişimin önemini belirtirken ortalama bir başarı düzeyini yakaladıkları belirlenmiştir. Okul değişkenine göre başarı oranları değerlendirildiğinde; bazı alanlarda anlamlı bir farklılık bulunamazken bazı alanlarda üst grubu temsil eden öğrencilerin alt grubu temsil eden öğrencilere göre, daha doğru ve daha çeşitli cevaplar vererek, daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarihsel Zaman, Fotoğraf, Değişim, Süreklilik.

* Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Fotoğraflarla Tarihsel Zaman Algısı… Yüksek Lisans Tezinden Üretilmiştir.

** Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, ozgurkafkas@gmail.com, ORCİD NO: 0000 0002 2389 6896, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 03.01.2018 – 24.04.2018.

*** Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, seyda_mrnc@hotmail.com, ORCİD NO: 0000 0002 1130 438X.

HISTORICAL TIME PERCEPTION OF THE SEVENTH GRADE STUDENTS BY PHOTOGRAPHS*

Özgür AKTAŞ**
Şeyda MARANCI***

Abstract:

This study was carried out to determine the historical time perception of 7th grade primary school students by using of photographs in the context of change and continuity. The study was applied to 30 students from 23 Şubat and Halitpaşa Secondary School. These two schools were chosen as an example of high- and lowachieving schools located in Ardahan city center in 2015-2016 school year. Qualitative methods have been used in the research. Questionnaire is used as a data collection tool. The questionnaire method is constructed on the basis of the expert's opinions. Obtained data are analyzed by descriptive and content analysis method. When the obtained data were analyzed, it was observed that the students participated to the study were weak in terms of some time concepts (such as century, age). It was found that students had change perception, they did not have continuity perception. It was observed that the students achieved an average success level when they interpret the past time and indicate the importance of the change. When the success levels were analyzed depend on the school parameter, although there were not a significant difference in some manners, the students from the high-achieving school were more successful with their high accurate and varied answers compared to the lowachieving school students.

Keywords: Historical Time, Photography, Change, Continuity.

1. Giriş

Sosyal bilgiler, insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği, disiplinler arası bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005). Sosyal bilgiler dersi genel olarak soyut bilgilere dayanmaktadır. Bu nedenle öğrenilmesi ve kavranılması zor olan konuları somutlaştırabilmek ve dersi daha kalıcı hale getirebilmek için çeşitli görsel materyaller kullanılmaktadır. Kullanılan bu görsel ma-

* This study was produced from Master Thesis titled "Historical Time Perception of The Seventh Grade Students By Photographs".

**Assoc. Prof. Dr., Kafkas University, Faculty of Education, Department of Social Sciences Education, ozgurkafkas@gmail.com.

*** Kafkas University, Faculty of Education, Department of Social Sciences Education, seyda_mrnc@hotmail.com.

teryaller kanıt niteliği taşımaktadır. Tarihin beslendiği kaynaklar, geçmişten arta kalan kalıntılar veya izlerin sorgulama yoluyla tarihsel kanıt haline getirilmesiyle oluşan verilerdir (Dilek, 2001: 88). Fotoğraflar da bu yönde kullanılan önemli materyallerdendir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde önemli bir yer tutan "zaman" kavramı tarihsel kanıt özelliği taşıyan fotoğraflar sayesinde daha anlaşılır niteliğe kavuşmaktadır.

Evrenin, eşyanın ve canlının kat ettiği süre zaman olarak tanımlanabilir. Bu niceliksel bir hesaplamadır (Ceyhan Coştu, 2015). Tarihsel zaman ise "Tarih yazıcılarınca seçilmiş olan, toplumu derinden etkileyerek iz bırakmış tarihsel olay ve olguların tanımlanmasında kullanılan ve bu yönüyle tarihe ait olan, geçmiş zamanın bir öğesidir" (Şimşek, 2006: 10). Tarihsel Zaman'ı Fiziki Zaman'dan ayıran onun iki boyutlu olmasıdır. Şimdi ve geçmiş tarihsel zamanı oluşturmaktadır (Hocaoğlu, 2002).

Zaman algısı, zamanın farkında olma yetisidir. Zamanın farkında olma yetisi ise zaman aralıklarını hesaplama, günesin konumuna bakarak yaklaşık zamanı söyleme, zamanın geçiş hızını değerlendirebilme gibi becerilere sahip olmayı gerektirmektedir (Semerci, 2009). Çocukta zaman algısı belirli bir zihinsel olgunluğa ulaştıktan sonra başlamaktadır. Tarihsel zaman kavramının çocuk tarafından kazanılması çocuğun, çevresi ile olan ilişkisine, özellikle ardışıklama becerisini kazanmasına bağlıdır. Zaman anlayışını güçlendirecek etkinliklerin yoğunluğuna bağlı olarak bu beceriler gelişmektedir (Şimşek, 2006).

Zaman sürecinde meydana gelen önemli olayları, tarihleri ile eşleştirebilme ve değişime ilişkin temel düşünceleri kavrayabilme tarihsel zamanın önemli unsurlarındandır (Güven vd., 2014). Öğrencilerin bu unsurları kazanabilmeleri için geçmişe giden ne kadar yol varsa sunulmalıdır. (Levstik ve Barton, 2011). Bu amaçla tarihsel zamanın öğretiminde; zaman şeritleri, zaman kapsülleri, hikâyeler, aile büyükleriyle yapılan görüşmeler, tarihsel niteliği olan üç boyutlu kanıtlar ve yerel tarih kapsamında yapılan etkinlikler kullanılabilir.

Öğretimsel açıdan tarihsel zaman kavramının açılımı aşağıdaki gibidir (Şimşek, 2006: 104).

1. Kronoloji bilgisi; Zaman terimleri (yüzyıl, asır, çeyrek asır, M.Ö., M.S., vb), Zaman ifadeleri (bir süre önce, bir süre sonra), Sıralama bilgisi (geçmişten günümüze olayları, kişileri, sıralayabilme)

2. Kronoloji becerisi: Yerleştirme becerisi, Sıralama becerisi, Konumlandırma becerisi, Tarihlendirme becerisi, Mesafelendirme becerisi, Eşzamanlılık becerisi

3. Değişim ve süreklilik: Değişim ve süreklilik algısını ifade etme, Değişim ve süreklilik algısını işe koşma

Geçmişte yaşanmış olayların, sayısal olarak sıralanmasına kronoloji denilmektedir (Şimşek, 2006). Kronoloji zaman içinde bağlantılar kurmayı kolaylaştırır ve önemli olayların birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu ortaya çıkarır. Bu nedenle kronolojiyi

kavramaksızın, değişim ve süreklilik, ilerleme ve gerileme, neden ve sonuç gibi kavramları anlamak güçleşecektir. Kronoloji tarih öğreniminde düzenliliği ve tutarlılığı sağladığı için zamanı öğrenirken gerekli olan unsurlardan biridir (Güven vd., 2014).

Tarihsel zamanın önemli unsurlarından biri de "değişim ve sürekliliği algılama"dır. Nesnelerin ve öznelerin zaman içindeki farklılaşmasına değişim, kesintisiz olarak devam eden eylemler, olaylar ve hareketler de süreklilik olarak tanımlanır (Bıçak, 2004). Değişim neden-sonuç halkasının bir parçası olarak bir süreç içinde ve çeşitli etkenlerin birleşimi sonucunda meydana gelir. İyi ya da kötü yönde, istenerek ya da istenmeden yapılmış olabilir (Güven vd., 2014). Değişim ve süreklilik tarihi anlamanın önemli unsurlarından biri olduğu için (Demircioğlu, 2009) öğrencilerin sadece zamanın nasıl ölçüldüğünü değil, zamanın nasıl geçtiğini, değişimin sebeplerini, değişimin nasıl meydana geldiğini (Özen ve Sağlam, 2010) ve sürekliliği algılamaları gerekmektedir. Bu becerileri kazandırabilmek için görsel verilerden yararlanılabilir.

Görselliğin öneminin farkına varılması ve araştırmalarda veri olarak kullanılması 20. yüz yılın başlarına rastlamaktadır. Günümüzde toplum yaşamı görüntüye dayandığı için görsel verileri değerlendirmeden sosyal bilimler araştırmalarının yapılamayacağı bilinen bir gerçektir (Acun, 2004). Görsel materyalle öğrencilerin muhakeme becerileri geliştirilebilir. Bu sebeple sosyal bilgiler dersi çeşitli öğretim materyalleri kullanılarak zenginleştirilmelidir. Bu amaçla, etkili bir öğretim için kullanılacak materyallerden biri de fotoğraflardır.

Fotoğraf 1839 yılında keşfedildiği (Danacıoğlu, 2007) ilk günden itibaren hayata ve insan yaşamına ilişkin her şeyi biriktirerek arşivler oluşturmuştur. Bu özelliğinden dolayı fotoğraf, belge niteliğiyle tarihe tanıklık etmiştir. "Günümüzde tarih görüntülerle yazılmaktadır" (Göktan, 2012). Kırım savaşından beri, tarihsel anları kayıt altına alarak gözle görülebilir hale gelmesini sağlayan fotoğraf, öğretim aracı olarak da son derece değerlidir (Aslan, 2008). Öğretmenler, fotoğrafı bir fotoğrafçı bilinçliliğiyle derslerinde kullanmalıdır. Soyut kavramlar fotoğraflar sayesinde daha etkili bir şekilde sunulabilir. Bu anlamda fotoğrafların sağlayacağı katkılar göz ardı edilmemeli ve bu kaynak verimli bir şekilde kullanılmalıdır (Akbaba, 2005). Ancak fotoğraflar kullanılırken, doğru ve uygun biçimde tasarlanmış, seçilmiş ve düzenlenmiş bir çerçeve üzerinden yapılmalıdır (Aslan, 2015).

Öğretim açısından, fotoğraflardan analitik bir yaklaşımla yararlanabilmek için şu öneriler dikkate alınmalıdır. Herhangi bir derste kullanılmak için seçilen fotoğraf, birincil, ikincil kaynaklarla, bulgularla kolay bağlantı kurabilecek ve kalıplaşmış anlayışları, varsayımları sorgulayıcı nitelikte olmalıdır. Ayrıca içerdiği bilgiler başka kaynaklarda ki bilgilerle tutarlı olmalı ve öğrenciyi yorum yapmaya yönlendirmelidir (Stradling, 2003).

Fotoğraflar zamanı dondurarak ayrıntılı inceleme yapılmasına olanak tanıyarak (Kyvıg ve Marty, 2011) görüntüsü çekilen her şeyin bir zamanlar nasıl olduğu hak-

kında bilgi vermektedir (Ökten, 2013). Fotoğraf yoluyla giysilerin, eşyaların, bugün unutulmuş üretim tekniklerinin, örf ve adetlerin tarihini, coğrafyanın, fiziki çevrenin, kentlerin, yerleşim birimlerinin tarihini anlamamız kolaylaşmaktadır (Danacıoğlu, 2007). Bu bağlamda fotoğraflar, tarihsel zaman algısı oluşturabilmek için kullanılabilecek önemli materyallerdendir.

2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı değişim ve süreklilik kavramı odak alınarak 7. sınıf öğrencilerinin tarihsel zaman algısını belirlemektir.

2.1. Alt Problemler

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fotoğrafların hangi zamana ait olduğunu tanıma ve değerlendirme durumları nasıldır?

2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fotoğraflardaki geçmiş ve şimdiki zaman kavramını algılama durumları nasıldır?

3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin fotoğraflar eşliğinde değişim ve sürekliliği algılama durumları nasıldır?

3.Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, nitel bir yaklaşım ile yapılmıştır. Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında, Ardahan ilinde yer alan 23 Şubat Ortaokulu ve Halitpaşa Ortaokulu'nun 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan 30 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler tesadüfi (random) olarak seçilmiştir. Okullar ise TEOG başarı puanı esas alınarak belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliliğini arttırabilmek için seçilen okullardan birinin TEOG puanı düşük diğerinin ise yüksektir. TEOG puanı daha düşük olan Grup 1, daha yüksek olan Grup 2 olarak adlandırılmıştır.

3.2.Verileri Toplama Aracı

Araştırmada nitel araştırma desenine uygun güvenilir ve geçerli verilerin alınabileceği veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu amaçla fotoğraflar eşliğinde açık uçlu sorulardan oluşan soru formu uygulanmıştır. Soru formu; konuyla alakalı çalışmalarla ilgili literatür taraması yapıldıktan ve alan uzmanı kişilerin fikirleri alındıktan sonra oluşturulmuştur. Soru formunda yer alan fotoğrafların bir kısmı internet ortamından kaynak gösterilerek alınmıştır. Bir kısmı da araştırmacılar tarafından çekilmiştir.

3.3.Verilerin Toplanması

Bu aşamada, araştırmanın yapılacağı okullar belirlenerek Grup 1'den 15'er, Grup 2'den 15'er öğrenci tespit edilmiştir. Daha sonra bu öğrencilerin, sınıf ortamında, farklı zamanlarda, soru formundaki sorular eşliğinde fikirleri alınmıştır. Öğrenciler, sorulara ders öğretmeni veya araştırmacıların herhangi bir müdahalesi olmadan bağımsız olarak cevap vermiştir. Uygulama aşaması araştırmacılar tarafından bizzat yürütülerek veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Bu aşamada, soru formlarından elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yolu ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç görüşme ve gözlem sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunulmasıdır. Betimsel analizle özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analiziyle derinlemesine bir işleme tabi tutularak incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda ilk olarak, araştırma sorularından hareket ederek veri analizi için çerçeve oluşturulmuştur. Böylelikle verilerin hangi temalar altında değerlendirileceği belirlenmiştir. Daha sonra oluşturulan çerçeveye dayalı olarak veriler okunarak düzenlenmiştir. Düzenlenmiş olan veriler tanımlanmıştır. Bu aşamada öğrenci görüşleri tablolaştırılmıştır. Son olarak elde edilen bulgular neden sonuç ilişkisi içinde açıklanarak anlamlandırılmıştır.

4.Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde araştırmanın cevap bulmaya çalıştığı alt problemler ışığında sıra ile ele alınacaktır.

1. Zaman Tahminine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğrencilere tarihi bir binanın 1952 ve 2016 yıllarına ait aynı açıdan çekilen fotoğrafları sunulmuştur. 1. alt problem doğrultusunda, bu fotoğrafların hangi yüzyıla ve hangi çağa ait olduğu sorularak elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

Fotoğraf 1.Web 1: https://www.google.com.tr/search?q (Son Erişim Tarihi: 20.11.2015)

Fotoğraf 2.

Tablo 1

Birinci Fotoğrafın Hangi Yüzyıla Ait Olduğuna İlişkin Bulgular (Yüksekten Düşüğe Doğru) (N=30)

	Grup1(N=15)		Grup2(N=15)		
Cevaplar	**F**	**Değ.**	**Cevaplar**	**F**	**Değ.**
21. Yüzyıl	5	Y	20. Yüzyıl	7	D
20. Yüzyıl	5	D	21. Yüzyıl	6	Y
19. Yüzyıl	4	Y	19. Yüzyıl	2	Y
18. Yüzyıl	1	Y	18. Yüzyıl	-	Y

Tablo 2

İkinci fotoğrafın Hangi Yüzyıla Ait Olduğuna İlişkin Bulgular (Yüksekten Düşüğe Doğru) (N=30)

	Grup1(N=15)			Grup2(N=15)	
Cevaplar	**F**	**Değ.**	**Cevaplar**	**F**	**Değ.**
21.Yüzyıl	6	D	21.Yüzyıl	11	D
20.Yüzyıl	6	Y	20.Yüzyıl	3	Y
19.Yüzyıl	3	Y	19.Yüzyıl	1	Y

Tablo 1 ve 2 de ki doğru ve yanlış cevaplar değerlendirildiğinde; Grup 1'de yer alan öğrencilerin büyük bölümünün fotoğrafların ait olduğu yüzyılı doğru tarihlendirme becerisine sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Grup 2'de yer olan öğrenciler ise ikinci fotoğrafı doğru değerlendirme başarısını birinci fotoğrafta gösterememiştir. Yüzyıl kavram anlayışının her iki grupta da yeteri oranda gelişmediği ama yaşadıkları yüzyılı tahmin etme bakımından Grup 2'nin Grup 1'e göre daha iyi bir başarı gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Tablo 3

Fotoğrafların Hangi Çağa Ait Olduğuna İlişkin Elde Edilen Bulgular (Yüksekten Düşüğe Doğru)(N=30)

	Grup 1(N=15)			Grup 2(N=15)	
Cevaplar	**F**	**Değ.**	**Cevaplar**	**F**	**Değ.**
Yeniçağ	6	Y	Yeniçağ	6	Y
Yakınçağ	3	D	Yakınçağ	5	D
Ortaçağ	1	Y	Ortaçağ	1	Y
İlkçağ	1	Y	İlkçağ	-	Y
Fikrim yok	4	-	Fikrim yok	3	-

Tablo 3 incelendiğinde; Grup1'den sadece 3. Grup 2'den sadece 5 öğrencinin Yakınçağ cevabıyla soruya doğru cevap verdiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin bir kısmı fotoğrafların ait olduğu dolayısıyla yaşadıkları çağın Yeniçağ olduğu düşüncesine sahiptir. Yeni icatların yapılmasını, bilgisayarların kullanılmasını ve teknolojinin ilerlemesini Yeniçağ'da olduğumuza kanıt olarak göstererek yanlış çıkarımda bulunmuşlardır. Gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasıyla birlikte her iki grubun da başarısız olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla alakalı cevap örneklerinden biri aşağıdaki gibidir.

23 Şubat Ortaokulu 7/C sınıfından D.M: *"Artık bilgisayar çağındayız. Her şey çok gelişti. Birçok yenilik yapıldı. Cep telefonları bulundu. Artık her şey makinelerle yapılıyor. Yani bunlar bizim Yeniçağ'da olduğumuzu gösteriyor."* cevabıyla yenilik ile Yeniçağ arasında bağdaşım kurarak, yapılan yeniliklerin Yeniçağ'ı başlattığı gibi yanlış bir kanıya varmıştır.

2.Geçmiş ve Günümüzü Değerlendirmeye İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu aşamada araştırmaya katılan öğrencilere ulaşım ve eğitimle ilgili fotoğraflar sunulmuştur. Daha sonra 2. alt problem doğrultusunda öğrencilerin fotoğrafları karşılaştırarak geçmiş ve günümüzü değerlendirmeleri istenmiştir.

Fotoğraf 3. web 2 https://www.facebook.com/groups (Son Erişim Tarihi:23.11.2015)

Fotoğraf 4. web 3 http://www.arsiv.kuzeyanadolugazetesi.com/yazdir (Son Erişim Tarihi:16.12.2015)

Fotoğraf 5

Tablo 4

Geçmiş ve Günümüzü Değerlendirmeye İlişkin Elde Edilen Bulgular (ulaşım) (Yüksekten Düşüğe Doğru) (N=30)

Grup 1(N=15)		**Grup 2(N=15)**	
Cevaplar	**F**	**Cevaplar**	**F**
Araçlar Geçmiş: İlkel, Günümüz: Modern	8	Ulaşım Geçmiş: Yavaş, Günümüz: Hızlı	13
Ulaşım Geçmiş: Yavaş, Günümüz: Hızlı	7	Araçlar Geçmiş: İlkel, Günümüz: Modern	12
Yollar Geçmiş: Yetersiz, Günümüz: Modern	2	Yollar Geçmiş: Yetersiz, Günümüz:Modern	10
Taşımacılık Geçmiş: Zor, Günümüz: Kolay	2	Taşımacılık Geçmiş: Zor, Günümüz: Kolay	4

Tablo 4 incelendiğinde; öğrencilerin büyük bölümü geçmişte ilkel araçlar kullanılırken günümüzde modern araçlar kullanıldığını bu sayede ulaşımın hızlandığı ve yaşam şartlarının daha da kolaylaştığını söylemiştir. Başarı frekanslarını değerlendirildiğinde; Grup 2'nin Grup 1'e göre daha fazla sayıda katılımcı sayısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla alakalı olarak öğrencilerin vermiş olduğu bazı cevaplar aşağıdaki gibidir.

23 Şubat Ortaokulu 7/C sınıfından E.D: *"Fotoğraflara baktığımızda ulaşımın ne kadar zor olduğunu anlıyoruz. Çünkü önceden at arabaları gibi eski arabalar kullanılmış. Günümüzde otomobiller kullanılmakta."*diyerek geçmiş ve günümüz ulaşım sistemini karşılaştırmıştır. Halit Paşa Ortaokulu 7/B sınıfından E.U: *" İnsanlar eskiden hastanelere giderken yetişemedikleri için yollarda ölüyormuş. Oysa şimdi her şey daha kolay."* diyerek değişim sonucunda meydana gelen gelişimin yararlarını belirtmiştir.

Fotoğraf 6.web 4 **https://www.google.com.tr/search?q** (Son Erişim Tarihi:16.12.2015)

Fotoğraf 7

Tablo 5

Geçmiş ve Günümüzü Değerlendirmeye İlişkin Elde Edilen Bulgular (eğitim) (Yüksekten Düşüğe Doğru) (N=30)

Grup 1 (N=15)		**Grup 2 (N=15)**	
Cevaplar	**F**	**Cevaplar**	**F**
Okul / Sınıf Geçmiş: Kötü, Günümüz: Güzel	6	Maddi Olanaklar Geçmiş: Kısıtlı, Günümüz: Gelişmiş	11
Ders araç gereçleri Geçmiş: yetersiz, Günümüz: yeterli	3	Teknoloji Geçmiş: Geri, Günümüz: İleri	10
Teknoloji Geçmiş: Geri Günümüz: İleri	2	Ders araç gereçleri Geçmiş: Yetersiz, Günümüz: Yeterli	9
Maddi Olanaklar Geçmiş: Kısıtlı, Günümüz: Gelişmişmiş	2	Okul / Sınıf Geçmiş: Kötü, Günümüz: Güzel	6

Her iki grup da günümüzün eğitim olanaklarını geçmişe göre daha olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Buna gerekçe olarak da geçmişteki yaşam şartlarının kısıtlı ve zor; günümüz şartlarının ise daha modern, daha güzel ve daha avantajlı olduğunu göstermişlerdir. Konuyla alakalı cevap örneklerinden biri aşağıdaki gibidir.

Halit Paşa Ortaokulu 7/B sınıfından Y.A: *" Eskiden sadece kitap kullanılıyormuş. Şimdi ise bilgisayarlarımız, tabletlerimiz, telefonlarımız var. Böylelikle haberleşiyoruz ödevlerimizi araştırabiliyoruz."* cevabıyla eğitim teknolojisindeki gelişmelerin okul yaşantısını kolaylaştırdığını vurgulamışlardır.

3. Değişim ve Sürekliliğe İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, şehir fotoğrafları sunulmuştur. Daha sonra 3. alt problem doğrultusunda öğrencilerden değişen ve değişmeyen unsurları belirlemeleri istenmiştir.

Fotoğraf 8. web 5 https://www.google.com.tr/search? (Son Erişim Tarihi:05.12.2015)

Fotoğraf 9. web 6 https://www.google.com.tr/search? (Son Erişim Tarihi:05.12.2015)

Tablo 6

Değişim ve sürekliliğe İlişkin Elde Edilen Bulgular(Yüksekten Düşüğe Doğru) (N=30)

Grup 1(N=15)		**Grup 2(N=15)**	
Cevaplar		**Cevaplar**	
Konutlar fazlalaşmış.	12	Modern binalar yapılmış.	13
Modern binalar yapılmış.	11	Betonlaşma artmış.	12
Tarihi taş evler yıkılmış.	8	Konutlar fazlalaşmış.	12
Betonlaşma artmış.	7	Bazı yapılar aynı kalmış.	10
Çarpık kentleşme var.	5	Tarihi taş evler yıkılmış.	9
Bazı yapılar aynı kalmış.	4	Çarpık kentleşme var.	6
		Şehir doğallığını kaybetmiş.	4
		Çevresel değişim olmuştur.	2

Öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde; şehrin yapısındaki değişimi olumlu algılayanlar olduğu gibi şehrin doğal yapısının bozulmasını gerekçe göstererek olumsuz ifadelerle değerlendirenler de olmuştur. Öğrenciler değişimi farklı örneklerle yeteri oranda yorumlarken, sürekliliği olan unsurları örneklemede başarısız olmuştur. Grup başarılarını değerlendirildiğinde; Grup 2'de yer alan öğrencilerin Grup 1'e göre daha fazla sayıda cevap verdiği ve durumu daha geniş bir yelpazeden değerlendirdiği sonucuna varılmıştır. Konuyla alakalı cevap örneklerinden biri aşağıdaki gibidir.

23 Şubat Ortaokulu 7/C sınıfından Ö.M: *"Apartmanlar artmış ve çarpık kentleşme oluşmuş. Doğal yapı biraz bozulmuş. Eski taş evler yıkılmış ama bazıları aynı kalmış. Çevre değişmiş."* cevabıyla zaman içinde değişen ve değişmeyen unsurları belirlemiştir.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yüzyıl bilgisiyle ilgili elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin büyük bir bölümü verilen tarihin hangi yüzyıla ait olduğunu belirleyebilme yeteneğine sahip değildir; fakat hangi yüzyılda yaşadıkları bilgisine sahiptir. Yüzyıl bilgisi açısından her iki grubun da yetersiz bulunmasıyla birlikte Grup 2, Grup 1'e göre daha yoğun bir başarı göstermiştir. Demircioğlu, (2005) yılında yaptığı bir çalışmada; araştırma yaptığı öğrencilerin yarısından fazlasında yüzyıl kavram anlayışının gelişmediğini ve bu öğrencilerin yüzyılları doğru tarihlendiremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Elde ettiğimiz bulgular değerlendirildiğinde bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çağ bilgisine yönelik ise okul değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark olmamasıyla birlikte her iki grupta başarısız bulunmuştur. Öğrencilerin yaklaşık olarak yarısı, yaşadığı çağın Yeniçağ olduğu gibi yanlış bir düşünceye sahiptir. Yapılan yenilikleri ve teknolojik ilerlemeyi Yeniçağ ismiyle bağdaştırmış olmaları nedeniyle böyle bir sonuca vardıkları düşünülmektedir.

Öğrencilerin büyük bölümünün, fotoğraflardaki geçmiş yaşam şartlarının maddi imkânsızlık nedeniyle zor ve kısıtlı; o dönemde kullanılan araç gereçlerin de ilkel ve yaşamı idame edebilmek için yetersiz olduğu algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler geçmiş ve günümüzü karşılaştırarak değerlendirirken teknolojik gelişmeler, üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu gelişim sayesinde günümüzde yaşam şartlarının kolaylaştığı bununda başarıyı ve hızı doğrudan etkilediği yorumunda bulunulmuştur. Durumu değerlendirme açısından Grup 2'nin katılımcı sayısının Grup 1'e oranla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin değişim algısına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler değişimin getirdiği yeniliklerin hayatı kolaylaştırma boyutuna dair olumlu algıya sahiptir; fakat çevresel yapının değişmesi sonucunda doğal yapının bozulmasını eleştirmektedir. Değişimin önemi hakkında her iki grupta aynı doğrultuda çıkarımlar yapmış olmasına rağmen, Grup 2'nin Grup 1'e göre daha fazla katılımcı sayısına sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler sürekliliği algılama becerisi açısından ise ortalamanın altında başarı göstermiştir. Süreklilik algısına yönelik okul değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Şimşek, (2006) yaptığı bir çalışmada öğrencilerin değişimi örneklerle ifadelendirmede "pekiyi derecede" başarılı olduklarını; ancak "sürekliliği" ifade etmede aynı başarıyı gösteremedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir.

Genel değerlendirme yapıldığında; gruplar arasında, çağ ve süreklilik kavramları açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tarihsel zamanı algılama becerisi olarak ise Grup 2'nin Grup' 1 e göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler sıralanmıştır.

1. Sosyal bilgiler dersi, müfredatla bağlantılı olarak çeşitli fotoğraflarla zenginleştirilebilir.

2. Geçmiş dönemlerin sosyo-kültürel, ekonomik ve çevresel yapısının öğretilmesinde tarihi fotoğraflar kullanılabilir.

3. Farklı zamanlarda çekilmiş fotoğraflar kullanılarak değişim ve süreklilik algısı oluşturulabilir.(Bir şehrin mimari yapısı, coğrafi özellikleri, sosyal yapısı, kültürel özellikleri, giyim kuşamı… gibi nitelikleri geçmiş ve günümüzle karşılaştırılarak değişim ve süreklilik eşliğinde incelenebilir.)

4. Soyut zaman kavramlarının (yüzyıl, çağ, kronoloji, zaman, M.Ö, M.S gibi) öğretilmesinde fotoğraflardan yararlanılabilir.

Kaynakça

Acun, F. (2004). "Görsellik ve Yakın Dönem Tarihi Araştırmalarında Kullanımı". *Kebikeç*, (18): 95-118.

Akbaba, B. (2005). "Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı". *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1): 185-197.

Aslan, E. (2008). "Tarih öğretiminde fotoğraf Kullanımı". Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (24): 82- 91.

Aslan, H. (2015). "*Tarih Öğretmenlerinin Görsel Kullanma Durumları ve Bunun Lise Öğrencilerinin Görsel Okuma Becerilerine Yansıması*". Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum.

Bıçak, A. (2004). "Tarih düşüncesi 1. Tarih düşüncesinin oluşumu. İstanbul: Dergâh Bir Çalışma". *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1): 323-343.

Ceyhan Coştu, F. (2015). "Zaman Üzerine Bir Sınıflama Denemesi". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2): 647-674.

Danacıoğlu, E. (2007). *Geçmişin İzleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Demircioğlu, İ. H. (2005). "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tarih Öğretiminde Kullanılan Zaman ve Kronolojiyle İlgili Bazı Kavramları Anlama Düzeyi". Eurasıan journal of Educational Research, (19): 155-163.

Demircioğlu, İ. H. (2009). "Zaman ve Mekana İlişkin Becerilerin Öğretimi" Cemil Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (s:188-224). Ankara: Pegem Akademi.

Dilek, D. (2001). *Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünme Gelişimi*. Ankara:Pegem.

Göktan, M. Ç. (2012). "Fotoğrafın Toplumsal ve Kişisel Yaşamda Yaygınlaşması". Feyyaz Bodur (Ed.). *Fotoğraf Tarihi* [Elektronik Sürüm] (s.178-214). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Güven, İ., Bıkmaz, F., Demirhan İşcan, C., Keleşoğlu., S. (2014). *Tarih Öğretimi Kuram ve Uygulama.* Ankara: Pegem Akademi.

Hocaoğlu, D. (2002). "**İlerle**me üzerine bir tahlil denemesi". *Köprü, (78):36-60*.

Kyvıg, D. E., Marty, M. A. (2011). *Yanıbaşımızdaki Tarih* (Çev. N. Özsoy). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Levstik, L. S., Barton, K. C, (2011). *Doing History İnvestigating With Children in Elementary and Middle School*, New York: Routledge.

MEB, *(Milli Eğitim Bakanlığı) (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü,*

Ökten, A. İ. (2013). Fotoğrafın Eleştirel Gücü Fotoğraf Yazıları II. Ankara: Alter Yayıncılık.

Özen, R., Sağlam, H. İ. (2010). "**İlköğretim Öğrencilerinin Değişim ve Sürekliliği Algılayışı**" [Elektronik Sürüm]. *Akademik Bakış Dergisi,* (22): 1-15.

Semerci, B. (21 Kasım 2009). "Zaman nedir?". Sabah [Erişim 3 Ocak 2016, http://www.sabah.com.tr].

Stradlıng, R. (2003). *20.Yüzyıl Tarihi Nasıl Öğretilmeli* (Çev. A. Ünal). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Şimşek, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihs*el Zaman Kavramının Gelişimi ve* Öğretimi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Web-1: Erişim 20 Kasım 2015, https://www.google.com.tr/search?q= ardahan+fotoğrafları

Web-2: Erişim 23 Kasım 2015, https://www.facebook.com/groups/turgayturan06/?

Web-3: Erişim 16 Aralık 2015, http://www.arsiv.kuzeyanadolugazetesi.com/yazdir

Web-4: Erişim 16 Aralık 2015, https://www.google.com.tr/search?q=eski+ fotoğrafları

Web-5: Erişim 5 Aralık 2015, https://www.google.com.tr/search?q=ardahan+fotoğrafları

Web-6: Erişim 5 Aralık 2015, https://www.google.com.tr/search?q=ardahan+fotoğrafları

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ
YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan; eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi **şubat, mayıs, ağustos** ve **kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi, yönetimce belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmaması veya yayımlanmak üzere kabul edilmemesi gerekir. Sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı; projenin ismi, (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulunca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kuruluna** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar**. Benzerlik oranıyla ilgili karar, Ön İnceleme Kuruluna ait olup kurul, doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön İnceleme veya Yayın Kurulunca uygun bulunan makaleler, alanında eser

ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanır ve makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir.

Yazarlar; hakem(ler)in ve Yayın Kurulunun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları, istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulunca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün http://dhgm.meb.gov.tr web sayfasında, ULAKBİM ODİS'te yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir ancak her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak- uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb. kaynaklar kullanılabilir.).

Yazılarda Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

1. Yazılara bir başlık konulmalı,

2. Yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (unvan ve iletişim adreslerinin İngilizceleri) belirtilmeli,

3. Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,

4. Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

5. Katkı (varsa) belirtilmeli,

6. Yazının sonuna kaynaklar dizini eklenmelidir.

1. Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu yazılmalıdır.

2. Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadları büyük harflerle olmak üzere koyu renkte, adresler normal eğik karakterde yazılmalıdır.

3. Özet

Yüz elli kelimeyi geçmemeli. Özet, yazının tümünü en kısa ve öz (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4. Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır . Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar; sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu renk ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılmalı ancak her kelimenin ilk harfi büyük olmalı, başlık sonunda satırbaşı yapılmalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu renk yazılmalı ancak başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olmalı. Başlık sonuna iki nokta işareti konularak yazıya aynı satırdan devam edilmelidir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınger veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığı yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, "1" den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar, şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilir. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken aşağıdaki örnekte olduğu gibi eserin araştırıcının soyadı, yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası parantez içinde verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekteki gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için "vd." ifadesi kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinilirken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmelidir. Ayrıca bu görüşmeler kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5. Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilmelidir.

6. Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır** (APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS vd.)

a) Süreli Yayınlar

Yazar ad(lar)ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi ile İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine "Okur Merkezli" Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternetten alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılan ve yazarın **iletişim adresleri, çalıştığı** kurum**, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e-posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e-postasına) gönderilmelidir. Yayımlanan makalelerin yazarlarına telif, hakemlerine inceleme ücreti yayım tarihinden itibaren üç ay içinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of cons- ciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at http://dhgm.meb.gov.tr and ULAKBIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

Writing Rules and Article Structure

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

1. There should be an article title,

2. Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,

3. Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4. The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

5. Contributions, if there are, must be acknowledged,

6. References must be added at the end.

1. Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2. Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3. Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4. Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5. Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6. References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlar'nda şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and Theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet References

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. http://www.yayim.meb.gov.tr, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal Conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) The Remaining Citing Should Meet the APA Criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.